

Sahner, Barbara

Schulwechselhäufigkeit von LehrerInnen und ihre Professionelle Beweglichkeit. Empirische Auseinandersetzung mit einer doppelten Illusion

Kassel : kassel university press 2003, 264 S. - (Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2003)



Quellenangabe/ Reference:

Sahner, Barbara: Schulwechselhäufigkeit von LehrerInnen und ihre Professionelle Beweglichkeit. Empirische Auseinandersetzung mit einer doppelten Illusion. Kassel : kassel university press 2003, 264 S. - (Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2003) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16801 - DOI: 10.25656/01:1680

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16801>

<https://doi.org/10.25656/01:1680>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

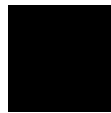
Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

kassel
university



press

Schulwechselhäufigkeit von LehrerInnen und ihre Professionelle Beweglichkeit

Empirische Auseinandersetzung mit einer doppelten Illusion

Barbara Sahner

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften - der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Rudolf Messner

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Ewald Terhart

Tag der mündlichen Prüfung

19. Mai 2003

Diese Arbeit ist entstanden im Forschungszusammenhang des Bielefeld-Kasseler Graduiertenkollegs „Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen“.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2003

ISBN 3-933146-93-3

© 2003, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Titelgraphik Reinhard Matthäus, Kassel

Umschlaggestaltung: 5 Büro für Gestaltung, Kassel

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

1. Zum Zusammenhang von Schulwechselhäufigkeit und Professioneller Beweglichkeit – die Ausgangsthesen der Studie und die Ergebnisse im Überblick	9
1.1 Strang A: Innovative LehrerInnen und ihre Schulwechselhäufigkeit: Ausgangsthese, Operationalisierung und Ergebnisse	13
1.2 Strang B: Veränderungsbereite LehrerInnen und ihre Schulwechselhäufigkeit: These, Operationalisierung und Ergebnisse	15
1.3 Strang C: Einfluss von außen und innere Wirkung, ein „pädagogischer Traum“	17
2. Flexibilität, Mobilität, Innovation: Zum Forschungsstand	19
2.1 Arbeitsplatzwechsel und professionelle Flexibilität	19
2.2 Zur Definition der innovativen LehrerIn: Konfrontation mit Illusion Nr. 1	25
2.2.1 Schulerneuerung durch innovative LehrerInnen – die Hoffnung der 70er Jahre	26
2.2.2 Heutige Innovationsvorstellungen für die „Schule der Zukunft“	28
2.2.3 Operationale Definitionen der innovativen LehrerIn	30
2.2.4 Innovative Professionalitätsgestaltung und Zeitgeist	32
2.2.5 Fazit: Innovationspotential, ein fragwürdiger empirischer Indikator	34
2.3 Kennzeichnung der LehrerIn für die Schulreform: Erkenntnisse aus dem Schulentwicklungsdiskurs	35
2.3.1 Zum Zusammenhang zwischen Individuum und sozialem System	36
2.3.2 Die LehrerIn im Schulentwicklungsdiskurs I: Bedeutungszuschreibungen	38
2.3.3 Die LehrerIn im Schulentwicklungsdiskurs II: Einzelanforderungen und ihre Operationalisierung	41
2.3.4 Zusammenfassung: Die Veränderungsbereitschaft von LehrerInnen	44
2.4 Zur Professionalisierung durch Schulwechsel: Konfrontation mit Illusion Nr. 2	46
2.5 Fazit: Forschungsfragen für den empirischen Teil der Exploration	48

3. Datenmaterial, Operationalisierungen und Auswertungsmethode 51

3.1 Das Datenmaterial: Zwei postalische Befragungen 51

3.1.1 Basisbefragung: Dimensionen des Berufsalltags von LehrerInnen 51

3.1.2 Nachbefragung: Erfahrungen mit Schulwechseln 53

Teil I: Datenbeschaffung

3.2 Basisbefragung: Datenbeschaffung durch Sekundäranalyse 54

3.2.1 Konsequenzen aus dem Auswahlverfahren der Basisbefragung 55

3.2.2 Operationalisierbarkeit der Hauptvariablen „Schulwechselhäufigkeit“ und „Innovationspotential“ 58

3.3 Messen von Einstellungen 59

3.3.1 Standards der Einstellungsmessung 60

3.3.2 Einstellungsäußerungen und Lehrerhandeln 61

3.4 Datengewinnung durch postalische Befragung 62

3.4.1 Die postalische Befragung als Erhebungsmethode 63

3.4.2 Das Problem der Auswahl für die Nachbefragung 64

Teil II: Auswertungsmethode

3.5 Daten-Auswertung mit Hilfe der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) 65

3.5.1 Zur Logik des Analyse-Verfahrens „Konfigurationsfrequenzanalyse“ 66

3.5.2 Beispiele für eine Konfigurationsfrequenzanalyse 69

Teil III: Die Variablen der Untersuchung

3.6 Die Hauptvariablen „Schulwechselhäufigkeit“, „Innovationspotential“ und „Veränderungsbereitschaft“ 72

3.6.1 Die Variablen „Schulwechselhäufigkeit“ und „Innovationspotential“ 72

3.6.2 Clusteranalyse zur Konstruktion der Variablen „Veränderungsbereitschaft“ 74

3.6.3 Interpretation: Gruppen der Veränderungsbereitschaft 77

3.7 Mögliche Einflussvariablen 80

3.7.1 Soziodemographische Merkmale, Kennzeichnungen der spezifischen Berufswelt und Aspekte des Professionalitätskonstrukts: Einflussvariablen aus der Basisbefragung und ihre Operationalisierung 80

3.7.2 Schulwechselspezifika: Einflussvariablen aus der Nachbefragung und ihre Operationalisierung 92

3.8 Ertrag des Methodenkapitels im Überblick 97

3.8.1 Der methodische Rahmen der Untersuchung 97

3.8.2 Inhaltliche Erkenntnisse 98

4. Professionelle Beweglichkeit von LehrerInnen und ihre Schulwechselhäufigkeit: Empirische Befunde	101
4.1 Schulwechsel	101
4.1.1 Schulwechselhäufigkeit und Schulwechselgründe	101
4.1.2 Einflüsse auf die Schulwechselhäufigkeit	106
4.2 Schulwechselerfahrungen	109
4.3 Professionelle Beweglichkeit	112
4.3.1 Zum Zusammenhang von Innovationspotential und Veränderungsbereitschaft	115
4.3.2 Einflüsse auf das Innovationspotential	117
4.3.3 Einflüsse auf die Veränderungsbereitschaft	120
4.4 Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit: Erste Ergebnisse	123
4.5 Dreidimensionale Differenzierung durch Einflussvariablen	126
4.5.1 Einflüsse auf die Kombinationen von Innovationspotential und Schulwechselhäufigkeit	129
4.5.2 Einflüsse auf die Kombinationen von Veränderungsbereitschaft und Schulwechselhäufigkeit	132
4.5.3 Vergleich der beiden Ergebnisserien	135
4.6 Zusammenfassung: Forschungsfragen mit empirischer Grundlage	136
4.6.1 LehrerInnen und Schulwechsel	137
4.6.2 Fragwürdigkeit des Indikators „Innovationspotential“ und Irrelevanz der Schulwechselhäufigkeit für das Ausmaß der Veränderungsbereitschaft	138
4.6.3 LehrerInnen mit unterschiedlicher Veränderungsbereitschaft – Stärken und Schwächen	139
4.6.4 Forschungsfragen im Anschluss	143
5. Lehrer-Lernen und Professionelle Beweglichkeit	145
5.1 Lernen und Verfügbarkeit	145
5.2 Lernen für Verwertungszusammenhänge	147
5.3 Entpersonalisierte Schulveränderung	149
5.4 Schulentwicklung und Lehrer-Lernen	153
Literatur	155
Anhang mit Inhaltsverzeichnis	163

Dank

Eine Dissertation schreiben zu wollen, ist das eine. Sie dann auch zu Ende zu bringen, ist eine existentielle Erfahrung, für mich verbunden mit einer Erweiterung meines Wissenschaftsverständnisses und einer Umstrukturierung meines gesamten privaten Lebens. Dass sie nun fertig auf dem Tisch liegt, ist vielen zu danken, und das in vielerlei Hinsicht.

Freiheit in der beruflichen Arbeit, Rückmeldung und Rat dann, wenn ich sie brauchte – schließlich die Freiheit von beruflichen Verpflichtungen überhaupt:
Das ist die eine Seite.

Albine Esser – Dr. Alexandra Urbas – Andrea Martha Becker – Angelika Boppel – Dr. Anke Bohnacker – Anke Fleckenstein – Anke Heuser – Dr. Annegret Mahler – Bungers – Prof. em. Dr. Ariane Garlichs, Kassel – Beate Bergner – Blockflötenspiel – Charlotte Busse – Christiane Köhler – Enders – Dr. Christine Adam – Claudia Hillenbach – Cornelia Fleer – Eleonore Teppe – Elfriede Eymann – Erika Spangenberg – PD Dr. Dr. Erwin Lautsch, Kassel – Prof. Dr. Ewald Terhart, Münster – Fachbereich 01 „Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften“ der Universität Kassel – Finanzielle Freiheit – Lüneburger Lehrerinnen und Lehrer für den Fragebogentest der Nachbefragung – Prof. Dr. Dieter Neumann, Lüneburg – Gabriela Schweigler – Gabriele Brück – Gisela Tamm – Gudrun Ebel – Gudrun Hampel – Prof. em. Dr. Hans Jochim Schmidt, Rostock – Prof. em. Dr. Hans Rauschenberger, Kassel – Prof. Dr. Hans-Georg Schönwälder, Bremen – Hedwig Ridder – Prof. Dr. Heinz Sahner, Halle – Helen Sahner – Hermann Beuchert – Dr. Hildegard Lahme-Gronostaj – Herr Knaut von nebenan – Jan Sahner – Jens Scherer – Prof. Dr. Joachim Fritzsche, Halle – PD Dr. Jochen Kuhn, Kassel – Jorinde Fiedler – Julia Ritter – Jutta Emde-Moosbach und die Carrel-Diskussionen – Prof. Dr. Karl Sauer (†), Lüneburg – Kollegium der Hauptschule Kaltenmoor, Lüneburg – Kasseler kulturelle Szene – Katrin Sahner – Das Glück, Kinder zu haben – Kolja Bohle – Kreistanz – Prof. Dr. Kurt Czerwenka, Lüneburg – Prof. Dr. Leo Roth, Bremen – Martin Ebel – Martina Falkenberg – Matthias Lachmann – Monika Terfehr – 103 Niedersächsische Lehrerinnen und Lehrer der Nachbefragung – Nordhessisches Hügelland – Paul Pollmächer – Dr. Peter Mnich, Lüneburg – Reinhard Matthäus – Robert Baumgärtel – Rose Marie Bohle – Roswitha Rüschenborn – Prof. Dr. Rudolf Messner, Kassel – Ruth Maria Sahner – Sibylle Klippenstein – Sönderbyer Geborgenheit – Dr. Stefan Pollmächer – Stipendiatinnen und Stipendiaten des Bielefeld-Kasseler Graduiertenkollegs „Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen“ – Sylvia Weiss – Tanja Steisel – Dr. Theodor Rathgeber – Dr. Timo Hoyer – Ulrike Beutnagel – Ursula Roggensack – Ute Ochtendung – Urbanität – Leben in der Wohngemeinschaft – Zentrum im Vorderen Westen – Zugfahrten nach Morschen – Beheimatung am fremden Ort.

Die wunderbare andere: Stützung und gleichzeitig gewährter Freiraum durch viele Menschen, Freundinnen und Freunde, die wichtig nahmen, was für mich zunehmend bedeutsamer wurde, und mich teilnehmen ließen an ihrem Leben. Das ermöglichte Augenblicke der Gegenwart neben meiner Schreibtisch-Existenz und die Gewissheit, dass es ein Leben „nach der Dissertation“ gibt, in dem alles Gemeinsame wieder mehr Raum hat, neben dem Nachdenken über Pädagogik und vielleicht auch wieder dem Schreiben darüber.

Kassel, im August 2002

Barbara Sahner

Schulwechselhäufigkeit von LehrerInnen und ihre Professionelle Beweglichkeit

Empirische Auseinandersetzung mit einer doppelten Illusion

Sieben Jahre Arbeit über den Zusammenhang von Mobilität und beruflicher Flexibilität am Beispiel von 504 niedersächsischen LehrerInnen im staatlichen Schuldienst sind mit diesem Text abgeschlossen. Im Forschungsprozess ergaben sich manche Umwege; einige davon werden dokumentiert, weil sie die Blickrichtung auf das Thema änderten. Die Studie stellt sich also nicht dar als gerader Weg, der seinen Ausgangspunkt von einer oder mehreren Thesen nimmt und über deren Überprüfung und Beurteilung zu einer theoretischen Würdigung führt. All dies wird auch geleistet, in welchem Sinn und mit welchen Ergebnissen ist in einem ersten Kapitel zusammengefasst, das es ermöglicht, den „roten Faden“ – bzw. drei rote Fäden – zu sehen und an ihnen entlang die entsprechenden Belegstellen im Text aufzusuchen. Kapitel 2, 3 und 4 liefern, was von einer empirischen Studie erwartet werden kann: Die Sichtung der Literatur, die Methodenreflexion und die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Kapitel 5 versucht eine Gesamtwürdigung auf einer höheren Theorieebene.

1. Zum Zusammenhang von Schulwechselhäufigkeit und Professioneller Beweglichkeit – die Ausgangsthese der Studie und die Ergebnisse im Überblick

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der Lehrerinnen und Lehrer die Schule gewechselt haben, und ihrer Möglichkeit, in der Ausübung ihres Berufs flexibel zu sein und zu bleiben, also den sich wandelnden Anforderungen durch die Gesellschaft und auch durch die Schülerinnen und Schüler angemessen zu begegnen? Diese Frage beschreibt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie. Um ihm nachgehen zu können, muss das Wort „flexibel“ genauer bestimmt werden, und dies geschieht mit zwei unterschiedlichen Definitionen. Sie werden hier lediglich aufgeführt und in den nächsten beiden Unterkapiteln näher erläutert.

- Als flexibel gelten in erster Näherung diejenigen LehrerInnen und Lehrer, die *innovatives Potential* besitzen, d.h. sich selbst als Personen einschätzen, die gut Neues erproben können und für die Mitarbeit an Reformen ein wichtiger Ausschnitt ihrer professionellen Aufgaben ist. Solche LehrerInnen gelten als *innovationsnah*, diejenigen, für die beide Bestimmungen nicht zutreffen, als *innovationsfern*. Diese Definition erweist sich als wenig brauchbar.
- Die zweite Definition nutzt 18 Bestimmungen einer „LehrerIn für die Schulentwicklung“ zur Konstruktion der Variablen „*Veränderungsbereitschaft*“. Als flexibel gelten in einer zweiten Näherung diejenigen LehrerInnen und Lehrer, die in diesen 18 Bestimmungen hohe Werte aufweisen. Es ergeben sich vier Gruppen: Die *Neuerer*, die *Kommunikativen*, die *Fach-Experten* und die *Reform-Befürworter*.

Innovationspotential und Veränderungsbereitschaft sind in dieser Arbeit also die Größen, mit denen Flexibilität von LehrerInnen und Lehrern gemessen wird. Allerdings vermeide ich dieses Reizwort und spreche statt dessen von *Professioneller Beweglichkeit*. Für die quantitative Bearbeitung wurde die Ausgangsfrage in zwei Thesen umgeformt. Die eine stand am Beginn des Forschungsprozesses, die andere ergab sich in dessen Verlauf.

Ausgangsthese

Die Anzahl der Schulwechsel und das innovative Potential von Lehrerinnen und Lehrern hängen in einer Weise zusammen, die es erlaubt, aus den Schulwechseln auf das Innovationspotential zu schließen. „Innovationspotential“ ist dabei ein Indikator für die Professionelle Beweglichkeit der LehrerInnen.

Modifizierte These

Nicht „Innovationspotential“, sondern „Veränderungsbereitschaft“ ist ein geeigneter Indikator für Professionelle Beweglichkeit¹. Aussagen über die Schulwechselhäufigkeit erlauben es, auf die Veränderungsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern zu schließen.

Der Ertrag aus diesen Thesen ist schnell dargelegt: Einen Zusammenhang der Art, dass die Anzahl der Schulwechsel die Professionelle Beweglichkeit abschätzen ließe, gibt es nach den vorliegenden Ergebnissen nicht. Die folgenden 160 Seiten liefern den Beleg dafür. In diesem Kapitel wird die Essenz zusammengefasst.

Status der Studie: Exploration

Einen Diskurs zum Zusammenhang zwischen Schulwechselhäufigkeit und Professioneller Beweglichkeit, aus dem sich konkrete, überprüfbare Vermutungen über die Art des Zusammenhangs ergeben könnten, gibt es in der pädagogischen Fachdisziplin nicht. Wider Erwarten förderten auch Erkundungen in fachfremden Feldern keine empirisch fundierten Belege für den Zusammenhang von Arbeitsmobilität und Flexibilität zu Tage, sondern lediglich die unbefragte Annahme, dass dieser Zusammenhang bestehe (vgl. Kap. 2.1). Anliegen war es also, mit vertretbarem Aufwand erste explorative Sondierungen zum Thema vorzunehmen. Sie legen nicht nahe, hier weiter forschend tätig zu sein – ein zwar wenig beliebtes, aber dennoch sinnvolles und erkenntnisträchtiges Ergebnis einer Exploration.

Der explorative Umgang mit der Problemstellung hat sich allerdings noch in anderer Weise als fruchtbar erwiesen. Zu fragen war auch, wie Professionelle Beweglichkeit gemessen werden könnte. Dazu mussten Entscheidungen getroffen werden, denn auch hier gibt es keinen konsensfähigen Wissensstand, der als Ausgangsbasis dienen könnte. Der erste Versuch, der

¹ Für eine erste Begründung s.u. Kap. 1.1: „Innovativ“ als empirischer Indikator.

auf die „innovative LehrerIn“ setzte, erwies sich als wenig befriedigend und wurde durch einen zweiten ergänzt, für den die „veränderungsbereite LehrerIn“ das Stichwort ist. Dieser zweite Definitionsversuch lässt Erkenntnisse anklingen, an denen weiter zu arbeiten sich lohnen könnte. Aus der veränderten Operationalisierung ergibt sich eine Modifikation der These. Allerdings wird die Ausgangsthese nicht aufgegeben, sondern im empirischen Teil ebenfalls weiterverfolgt. Das macht den Vergleich von zwei Ergebniskomplexen möglich, und dies führt letztlich dazu, die These insgesamt zu verwerfen:

Ergebnis

Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Schulwechselhäufigkeit einer LehrerIn und ihrer Professionellen Beweglichkeit derart, dass die Anzahl der Schulwechsel Aussagen über die Professionelle Beweglichkeit zuließe.

Während der empirischen Arbeit trat immer deutlicher die Vermutung auf, die Fragestellung insgesamt stehe für etwas Anderes. Wie kommt man eigentlich dazu, anzunehmen, äußere Mobilität (Schulwechsel) und innere Flexibilität (Professionelle Beweglichkeit) seien aufeinander bezogen, ja mehr noch: in benennbarer Weise analog? Aus dieser Frage ergaben sich Überlegungen und Recherchen zum tieferliegenden Sinn dieses Forschungsvorhabens, und hier gelingt dann der Anschluss an eine genuin pädagogische Diskussion (Kap. 5).

Parallel wurden in dieser Studie also drei Arbeitsstränge verfolgt: (A) Die Operationalisierung und Überprüfung einer Ausgangsthese zur innovativen LehrerIn und ihren Schulwechseln (insb. Kap. 2.2, Kap. 4.5.1 und Kap. 4.5.3), (B) die alternative Operationalisierung der Veränderungsbereitschaft von LehrerInnen und die Überprüfung der entsprechend modifizierten These (insb. Kap. 2.3 und Kap. 4.5.2 f) und (C) Recherchen zur Grundsatzfrage nach dem Sinn, einen derartigen Zusammenhang zwischen außen und innen zu insinuieren (Kap. 2.5 Ende, Kap. 4.4 und Kap. 5). Die gedankliche Struktur der Arbeit ist durch die folgende Graphik plastisch gemacht (Abb. 1-1). Tab. 1-2 gibt einen Überblick über die entsprechenden Stellen im Gesamttext. Die folgenden drei Unterkapitel liefern die nötigen Ausführungen; sie stellen die Arbeitsschritte und Erkenntnisse für jeden dieser drei Stränge zusammen.

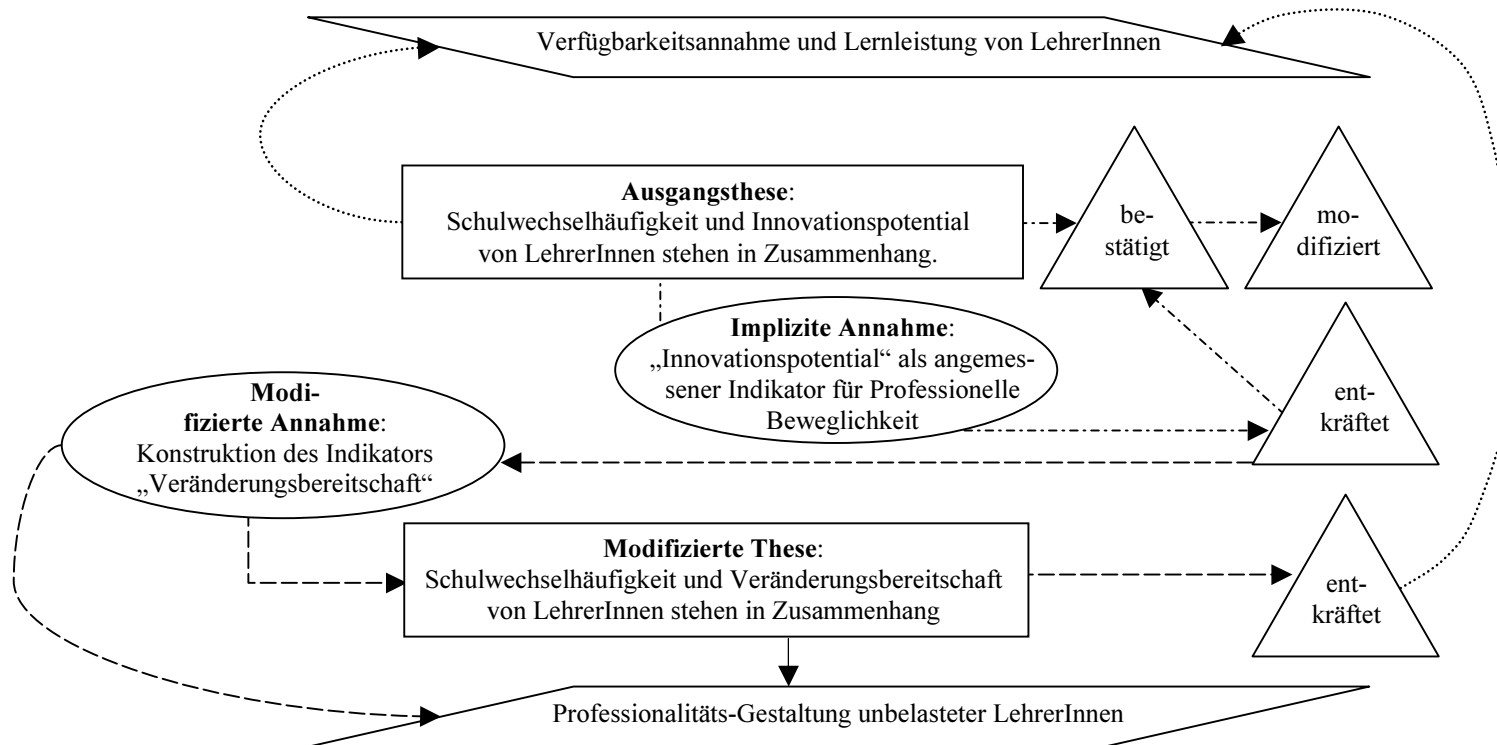
Im empirischen Teil der Arbeit wird nahezu ausschließlich mit quantitativen Verfahren gearbeitet. Rein beschreibende Ergebnisse zu den drei Hauptvariablen Schulwechselhäufigkeit, Innovationspotential und Veränderungsbereitschaft (Kap. 4.1, 4.2 und 4.3), die Methodenentscheidungen und die Konsequenzen daraus (Kap. 3 und Kap. 4.5, Anfang) sind in der holzschnittartigen Darstellung dieses einleitenden Kapitels weitgehend außer Acht gelassen.

Eine Erkenntnis aus der Methodenreflexion ist allerdings konstituierend für die beiden Variablen der Professionellen Beweglichkeit und damit auch für die Gruppe von LehrerInnen, die hier explorativ erforscht werden. Für die Analyse stehen ausschließlich Selbsteinschätzungen von LehrerInnen zur Verfügung. Bauer u.a. (1996) kommen in der Kontrastierung von Selbstausagen mit Unterrichtsbeobachtungen zu dem Ergebnis, dass nur die Selbsteinschätzungen von belastbaren LehrerInnen mit den Beobachtungsergebnissen übereinstimmen (vgl. Kap. 3.3.2). Die Variablen „Innovationspotential“ und „Veränderungsbereitschaft“ konnten also ganz oder teilweise lediglich für die LehrerInnen konstruiert werden, die sich als *psychisch und physisch nicht belastet* einschätzen² (vgl. Kap. 3.6 und Kap. 4.3.1). Damit sind die Explorations-Ergebnisse natürlich auch auf diese LehrerInnen beschränkt, und das sind nach den Angaben hier nur knapp die Hälfte der KollegInnen (vgl. dazu auch Kap. 4.3.1 und 4.6.4). Diese Einschränkung gilt für die empirischen Befunde zu Strang A und Strang B.

² Auch dies ist eine Selbsteinschätzung. Eine bessere Lösung für das Gültigkeitsproblem, das hier angesprochen ist, gibt es im Datenmaterial aber nicht.

Abb. 1-1: Der gedankliche Weg der vorliegenden Arbeit: Drei Argumentationslinien („Stränge“)

Legende zu den Verbindungslinien: = Strang A - - - - - = Strang B = Strang C



Anmerkung: Kapitel 1 gibt einen Überblick. Die Bezeichnungen aus der Graphik sind dort kursiv gedruckt.
Tab. 1-1 nennt die Kapitel der Studie, in denen der jeweilige Gedanke argumentativ ausgeführt ist.

Tab. 1-2: Kapitelnachweis für die Hauptgedanken der Studie

Strang A		Strang B	
Ausgangsthese	Kap. 1	Modifizierte These	Kap. 1
Implizite Annahme und die Unmöglichkeit ihrer inhaltlichen Operationalisierung	Kap. 2.1 und 2.2; Zusammenfassung Kap. 2.2.5 und 2.5	Modifizierte Annahme und ihre Operationalisierung	Kap. 2.3 und 3.6.2 f, Anhang 1.2 und 1.3, Anhang 2.1 und 2.5
Empirische Bestätigung der Ausgangsthese in formaler Operationalisierung	Kap. 4.4 und 4.5.1, insb. Abb. 4.5.1-1	Fragwürdigkeit der modifizierten These und ihre empirische Entkräftung	Kap. 2.4, 4.4 und 4.5.2, insb. Abb. 4.5.2-1, Zusammenfassung Kap. 4.6.2
Modifikation der Bestätigung	Kap. 2.4 und 4.3.1, Zusammenfassung Kap. 4.6.2	Nebenergebnis: Professionalitätsgestaltung unbelasteter LehrerInnen	Zusammenfassung Kap. 4.6.3 und 5.4 Anschlussfragen Kap. 4.6.4
Strang C	Reflexion: Verfügbarkeitsannahme und Lernleistung von LehrerInnen		Kap. 5, Kap. 2.3.2, Frage 2

1.1 Strang A: Innovative LehrerInnen und ihre Schulwechselhäufigkeit: Ausgangsthese, Operationalisierung und Ergebnisse

Am Beginn der Arbeit stand folgende *Ausgangsthese*: Das Innovationspotential von LehrerInnen steht in benennbarem Zusammenhang mit der Anzahl ihrer Schulwechsel. Die Art des Zusammenhangs lässt Voraussagen zu. Darin ist folgende *implizite Annahme* enthalten: Das Innovationspotential von LehrerInnen ist ein geeigneter Indikator für ihre Möglichkeit, in ihrem Professionellen Handeln mit ausreichender Flexibilität auf die gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen in ihrem Beruf zu reagieren. Die Ausgangsthese, für die sich in der mir zugänglichen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Fachliteratur nichts Vergleichbares findet, geht zurück auf meine eigene Erfahrung von Kompetenzgewinn durch Schulwechsel.

In den zwanzig Jahren meiner Berufstätigkeit als Lehrerin hatte ich drei Mal die Schule gewechselt, und immer ergab sich für mich – nach anfänglicher Verunsicherung – die Möglichkeit, meine Professionalität in relevanten Punkten zu bereichern. In der ersten Schule, an der ich nach dem Referendariat unterrichtete, war dies die Einsicht, dass ich den SchülerInnen ein Gegenüber und nicht eine Freundin zu sein hatte und dass auch sie nicht meine Freunde waren, sondern mindestens ebenso sehr meine Gegner. In der zweiten sah ich mich mit der Anforderung konfrontiert, nicht nur meine Klasse und meinen Unterricht, sondern auch die Leitung und Organisation der Schule als Ganzes mit zu bedenken. In der dritten ergab sich die Möglichkeit, die Parteinahme der Eltern für ihre Kinder als deren natürliche Position und als Bereicherung zu begreifen. Die vierte schließlich eröffnete mir die Chance, fächerübergreifend und epochal zu unterrichten. Meine eigene professionelle Breite und mein Blick auf die Schule als Lern- und Lebensraum für Heranwachsende und Erwachsene war durch meine Schulwechsel jeweils entscheidend erweitert worden, und dies, obwohl alle Schulwechsel aus „familiären Gründen“ erfolgt waren.

In meinem erziehungswissenschaftlichen Zweitstudium wurde diese Erfahrung wieder aktualisiert, als ich den Fragebogen zu einer quantitativen Lehrerbiographie-Studie in die Hand bekam, die an dieser Universität durchgeführt wurde (Terhart u.a. 1993). Er enthält viele Fragen zum LehrerInnen-Alltag und zu ihrem Professionalitätsverständnis und auch die Frage nach der Anzahl ihrer Schulwechsel (vgl. Kap. 3.1.1 und 3.2.2 sowie Anhang 9.1). Hier eröffnete sich die Möglichkeit, meine persönliche Erfahrung mit Hilfe von bereits erhobenen Daten relativ einfach, wie mir schien, auf ihre allgemeine Gültigkeit hin zu überprüfen (vgl. Kap. 3.2.2). Dem Professionalitätszuwachs die Bezeich-

nung „innovativ“ zu geben, ist vermutlich dem Zeitgeist meines Erststudiums in den End-Sechziger Jahren geschuldet (vgl. Kap. 2.2.1).

Die Recherchen zum Begriff „*innovativ*“ als *empirischem Indikator* (Kap. 2.2) lassen allerdings Zweifel daran aufkommen, ob er tatsächlich geeignet ist. (1) Zum Einen ist nicht eindeutig, was eigentlich gemessen wird: Das erfolgreiche Bemühen, etwas zu verwirklichen, das Weisungsbefugte für zukunftsöffnend halten, oder etwas, das der einzelnen LehrerIn selbst oder dem Lehrerteam der Schule als Lösung eines Problems ihrer Schulrealität erfolgversprechend zu sein scheint (Kap. 2.2.1). (2) Zum Anderen ist das „Innovative“ einer Neuerung erst im Nachhinein festzustellen, nämlich dann, wenn sie sich als problemlösend erwiesen hat. Das macht die Identifikation innovativer LehrerInnen hier und jetzt schwierig (Kap. 2.2.1 und 2.2.4). Möglich ist allerdings, ihre Disposition für Innovationen zu messen, ihr „Innovationspotential“. (3) Die beiden operationalen Definitionen der innovativen LehrerIn, die sich in der deutschsprachigen Literatur finden, eignen sich nicht für die vorliegende Studie: Sie sind eindeutig dem jeweiligen Zeitgeist verpflichtet. Das lässt erkennen, dass „innovativ“ kein Prädikat ist, das inhaltlich einer bestimmten Art, Lehrer zu sein, zugeordnet werden kann (Kap. 2.2.3 und 2.2.4). Innovativ ist lediglich, was im Mainstream des jeweiligen Diskussionszusammenhangs als innovativ gilt.

(4) Aus dem NRW-Gutachten (Bildungskommission, 1995, 54) lässt sich – in Anlehnung an die Definition für den „innovativen Schüler“ – eine formale und damit zeitneutrale Definition des Innovationspotentials gewinnen (Kap. 2.2.3, Ende). Sie ergibt folgende *operationale Definition des Innovationspotentials*: Innovationspotential zeigt sich in einer doppelten Einstellung, nämlich darin, Reformarbeit für einen wichtigen Professionalitätsausschnitt zu halten und sich gleichzeitig in der Lage zu sehen, Neues in der eigenen Arbeit erfolgreich umzusetzen. Mit dieser Definition lassen sich zwei Extremgruppen unter den LehrerInnen identifizieren (Kap. 3.6.1). Die einen sind *innovationsnah*, d.h. sie verfügen über beide Einstellungen, die anderen sind *innovationsfern*, für sie treffen beide Kennzeichnungen nicht zu. Diese formale Definition von Innovationspotential kann jede Neuerung umfassen, unabhängig sogar z.B. davon, ob sie mit dem demokratischen Grundanliegen unserer Gesellschaft zu vereinbaren ist oder nicht; sie muss lediglich erfolgreich und konsensfähig sein. Das macht die Definition ethisch fragwürdig. Ihre Eignung als empirischer Indikator wird aber mehr durch die Uneindeutigkeit in Frage gestellt, die im Einwand (1) beschrieben ist. Auch empirisch findet sich ein Beleg für die Uneindeutigkeit des Indikators, allerdings mit einem leicht verschobenen Schwerpunkt. Wie bereits angedeutet, wurde aus theoretischen Überlegungen ein zweiter Indikator für Professionelle Beweglichkeit gebildet, die „Veränderungsbereitschaft“. Der inhaltliche Vergleich dieser Indikatoren (Kap. 4.3.1) zeigt: Sowohl eine besonders handlungsstarke als auch eine besonders handlungsschwache LehrerInnengruppe weist hohes Innovationspotential auf³; Umsetzungen im Schulalltag sind aber lediglich von den Handlungsstarken zu erhoffen. Innovationspotential ist auch in der formalen Definition, die hier vorgeschlagen wird, als empirischer Indikator für Professionelle Beweglichkeit ungeeignet. Die Vermutung, es könnte anders sein, ist *Illusion Nr. 1*, mit der ich mich im Verlauf der Arbeit konfrontiert sah.

Dennoch wird mit diesem Indikator weitergearbeitet, und dies erbringt ein überraschendes Ergebnis. Hier scheint sich nämlich die Ausgangsthese zu *bestätigen*: Innovationsnahe LehrerInnen haben öfter die Schule gewechselt als innovationsferne (Abb. 4.4-4), und auch die Suche nach innovationsnahen LehrerInnentypen ist nur für die Viel-Wechsler erfolgreich. Es gibt keinen innovationsnahen LehrerInnentyp, der selten die Schule gewechselt hätte (Abb. 4.5.1-1). Der uneindeutige Indikator bringt also eindeutige Ergebnisse. Sie können da-

³ Es handelt sich hier um die Gruppe der „Neuerer“ und um die der „Reform-Befürworter“; s.u. Kap. 1.2.

hingehend gedeutet werden: Lehrerinnen und Lehrer, die öfter die Schule gewechselt haben, konnten immer wieder erleben, dass neue Anforderungen zu bewältigen sind. Es war ihnen möglich, sich auf Neues einzustellen und weiterhin als LehrerIn zu arbeiten. Ungewohntes schreckt sie nicht. Ob sie tatsächlich handlungsfähig sind im Umsetzen von Reformen, steht allerdings in Frage. Diese *modifizierende* Interpretation könnte an dieser Stelle beliebig erscheinen, sie wird aber durch die Ergebnisse zur „Veränderungsbereitschaft“ nahegelegt (s.u. Fn. 5). LehrerInnen mit mehreren Schulwechseln verfügen tendenziell zwar nicht über größere Professionelle Beweglichkeit insgesamt, wohl aber über größere Selbstkompetenz, jedenfalls in ihrer Selbsteinschätzung.

1.2 Strang B: Veränderungsbereite LehrerInnen und ihre Schulwechselhäufigkeit: These, Operationalisierung und Ergebnisse

Professionelle Beweglichkeit ist mit „Innovationspotential“ nicht hinreichend klar erfasst. Dieses Zwischenergebnis führt zu folgender *modifizierter Annahme*: Eine formale Definition reicht nicht aus, um Beweglichkeit in der Berufsausübung zu messen. Nötig ist ein inhaltlich gefülltes Konstrukt, das nicht nur eine Zeitströmung bedient. Um diese Definition auf eine ausreichend breite Basis stellen zu können, wurde Schulentwicklungsliteratur inhaltsanalytisch ausgewertet. Die spezifische Fragestellung dabei: Welche Aussagen finden sich explizit oder implizit, die als Anforderungen an die einzelne LehrerIn im Entwicklungsprozess der Institution zu lesen sind.

Die Annahme, in diesem Diskurs fündig werden zu können, hat ebenfalls einen biographischen Hintergrund. In den fünf Jahren meiner Tätigkeit als Wissenschaftliche Mitarbeiterin hatte ich die Möglichkeit, im Zusammenhang mit dem Bielefeld-Kasseler Graduiertenkolleg „Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen“ in viele Arbeiten zur Schulentwicklung Einblick zu nehmen. Immer wieder wurde dabei auch an der Deutung von Lehreraussagen und Lehrerhandeln gearbeitet. War dies auch nicht zentrales Thema, konnte ich doch relativ sicher sein, hier für mein Forschungsinteresse fündig zu werden.

Diese Vermutung bestätigt sich in doppelter Hinsicht (Kap. 2.3). Zum einen ergeben basis-theoretische Überlegungen, dass es sinnvoll ist, Anforderungen an den Einzelnen zu benennen, wenn die Entwicklung eines sozialen Systems im Mittelpunkt des Interesses steht, denn der Einzelne und das System, dem er angehört, sind nicht unabhängig voneinander in ihren Entwicklungsmöglichkeiten, der Zusammenhang ist aber kein deterministischer (Kap. 2.3.1). Zum Anderen fördert die Metaanalyse von Schulentwicklungsliteratur (vgl. Anhang 1.1 und Kap. 2.3.2) eine Fülle von Anforderungen an die EinzellehrerIn zu Tage. Sie sind den Kompetenzbereichen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz zugeordnet und inhaltsanalytisch-induktiv zu Kategorien zusammengefasst (vgl. Anhang 1.2). Ausreichend bedeutsame und ausreichend viele dieser Kategorien konnten im gegebenen Datenmaterial operationalisiert werden (Anhang 1.3, 2.1 und 2.2 und Kap. 2.3.3). Es resultiert folgende Definition der veränderungsbereiten LehrerIn (Kap. 2.3.4): Sie ist eine Person,

- die veränderungswillig, belastbar und kommunikativ ist, ihre eigenen Defizite kennt und benennt, Weiterbildung für sinnvoll hält und nutzt, die neu gewonnenen Erkenntnisse fachkompetent für den eigenen Gebrauch umsetzt, sich im Ausprobieren selbst bewertet und dabei nicht nur die Verantwortung für Gelingen und Misslingen des Unterrichts und die eigene psychisch-emotionale Stabilität übernimmt, sondern in Ansätzen auch für das Gemeinwesen Schule, indem sie z.B. gegen unsinnige Vorschriften angeht und dennoch nicht alles „von oben“ zunächst für Zumutung und Einengung hält, sondern auch mit Schulleiter und Schulrat vertrauensvoll zusammenarbeiten kann.

Im Datenmaterial zeigt sich nun, dass es unter den belastbaren KollegInnen⁴ keine LehrerInnengruppe gibt, die alle diese Anforderungen zumindest ansatzweise erfüllt, aber auch keine, die gänzlich aus diesem Raster fällt. Mit Hilfe der Clusteranalyse gelingt die Konstruktion einer Variablen „Veränderungsbereitschaft“; sie hat vier Ausprägungen (Kap. 3.6.2). Diese vier Gruppen der Veränderungsbereitschaft können ordinal interpretiert werden (vgl. zur Begründung Kap. 2.3.3, Anfang, und Anhang 2.4) und liefern eine *operationale Definition für Veränderungsbereitschaft*. Es gibt also im Datenmaterial vier LehrerInnengruppen, die sich in ihrer Veränderungsbereitschaft graduell unterscheiden. An erster Stelle stehen die *Neuerer*, mit einigem Abstand gefolgt von den *Kommunikativen* und den *Fachexperten*, und die letzte Position nehmen, wieder mit einigem Abstand, die *Reform-Befürworter* ein. Für jede dieser LehrerInnengruppen treffen Kennzeichnungen zu, die von einer „LehrerIn für die Schulentwicklung“ verlangt werden, und zwar mehr oder weniger viele, für keine Gruppe allerdings alle (vgl. zur Beschreibung Kap. 3.6.3 und zusammenfassend Kap. 4.6.3). Diese Gruppen der Veränderungsbereitschaft scheinen mir das interessanteste Ergebnis der Arbeit, und hierzu finden sich fruchtbare Anschlussfragen (Kap. 4.6.4). Für die eigentliche Fragestellung der Untersuchung, nämlich den Zusammenhang zwischen Schulwechselhäufigkeit und Professioneller Beweglichkeit, ergibt sich aus der gelungenen Variablenkonstruktion folgende *modifizierte These*: Die Veränderungsbereitschaft von LehrerInnen und die Anzahl ihrer Schulwechsel stehen in einem benennbaren Zusammenhang, der Vorhersagen zulässt.

Diese These erscheint nun aus theoretischen Überlegungen fragwürdig. Es scheint nämlich von vornherein ausgeschlossen, dass Sach- oder Sozialkompetenz von LehrerInnen allein durch Schulwechsel in der Art verändert werden könnten, wie es für Schulentwicklungsvorhaben wünschenswert ist. Lediglich im Bereich der Selbstkompetenz bringt erfolgreicher Wechsel vermutlich Zugewinn, unabhängig davon, wie die konkrete Schule aussieht, in die gewechselt wird, und welche Anforderungen dort gestellt werden (Kap. 2.4). Konkretisierte Überlegungen zur These lassen also den Zusammenhang, zwischen Veränderungsbereitschaft und Schulwechselhäufigkeit generell als illusorisch erscheinen, als *Illusion Nr. 2*. Die empirischen Befunde weisen sie insgesamt zurück. Es zeigt sich zwar, dass für drei der vier Gruppen der Veränderungsbereitschaft tatsächlich ein Zusammenhang mit der Schulwechselhäufigkeit bestehen dürfte: Typische Neuerer und typische Reform-Befürworter gibt es lediglich unter den KollegInnen mit vielen Schulwechseln, typische Kommunikative nur unter denen mit wenigen Schulwechseln. Nur für die Fachexperten ist ein Zusammenhang mit der Schulwechselhäufigkeit nicht gegeben (Abb. 4.5.2-1). Dennoch bedeutet dieser Zusammenhang keine Bestätigung der These. Dies wird sichtbar, wenn man sich die Interpretation der beiden Vielwechsler-Gruppen ansieht. Für die Neuerer treffen besonders viele Bestimmungen einer LehrerIn für die Schulentwicklung zu, für die Reform-Befürworter besonders wenige. Vor allem fehlen der letztgenannten Gruppe wesentliche Merkmale für das Umsetzen von Reformvorhaben in Handlung. LehrerInnen, die den beiden Extrempositionen der Veränderungsbereitschaft zuzurechnen sind, und dies sind die Neuerer und die Reform-Befürworter, wechseln also die Schule vergleichsweise häufig. Das Wissen über häufige Schulwechsel ist somit nicht geeignet, den Grad der Veränderungsbereitschaft abzuschätzen⁵; die These ist *entkräftet*.

⁴ Vgl. zum Ausschluss der Belasteten die Begründung im Anfangsteil dieses Kapitel, ausführlich Kap. 3.3.2.

⁵ Weil es aber plausibel erscheint, dass die LehrerInnen mit vielen Schulwechseln Zuwachs im Bereich der Selbstkompetenz erfahren haben und die beiden Gruppen der Veränderungsbereitschaft mit vielen Schulwechseln sich hohes Innovationspotential bescheinigen (vgl. Abb. 4.3.1-2), liegt die Interpretation nahe, die Verknüpfung zwischen hohem Innovationspotential und Schulwechselhäufigkeit mache keine Aussage über Professionelle Beweglichkeit insgesamt, sondern lediglich über den Ausschnitt „Selbstkompetenz“ (s.o. Kap. 1.1 Ende).

Natürlich interessiert die Professionelle Beweglichkeit von LehrerInnen deshalb, weil man solche LehrerInnen für die Schulentwicklung braucht. Ohne breite Diskussion geht diese Arbeit davon aus, dass Schulentwicklung im Sinn der Entwicklung der Einzelschule nötig sei. Für dieses Anliegen sind die „Gruppen der Veränderungsbereitschaft“, die sich aus der Datenanalyse gewinnen ließen, ein bemerkenswertes Ergebnis. Im Gesamtduktus der Arbeit ist es randständig, wurde aber als unerwarteter „Fund“ dennoch ausgebaut. Die *Professionalitäts-Gestaltung unbelasteter LehrerInnen* bündelt sich nach den vorliegenden Analysen zu vier Gesamtgestalten, von denen keine allen „Anforderungen an die LehrerIn für die Schulreform“ gerecht wird. Jede realisiert lediglich einen Ausschnitt (vgl. zusammenfassend Kap. 4.6.3 und 5.4). Die Neuerer greifen aktuelle Strömungen auf und setzen sie kompetent um, legen aber wenig Wert auf Fach-Expertise und Sachdiskussion mit den KollegInnen. Die Kommunikativen stehen in regem Gespräch untereinander und mit der Schulleitung, und zwar in persönlichen Fragen und in Fragen der Profession, interessieren sich aber nicht für Neues. Die Fach-Experten legen großen Wert auf die fachspezifischen Grundlagen ihres Unterrichts und nutzen hier Gestaltungsspielräume, sind aber an ihrer Schule als Ganzem nicht interessiert. Die Reform-Befürworter sehen und benennen Defizitäres, verfügen aber nicht über die nötigen Handlungskompetenzen, hier ändernd einzugreifen. Schulentwicklung ist nur möglich, wenn alle diese Gruppen zusammenarbeiten, zumindest die Neuerer, die Kommunikativen und die Fach-Experten. Ob die je andere Berufsauffassung abgewertet oder wertschätzend anerkannt wird, könnte sich hier als Kernfrage erweisen. Dies ist eine der Forschungsfragen, die sich im Zusammenhang mit den vier Gruppen der Veränderungsbereitschaft ergeben (Kap. 4.6.4). Sie könnten lohnend sein.

1.3 Strang C: Einfluss von außen und innere Wirkung, ein „pädagogischer Traum“

Schon recht früh im Forschungsprozess stellte sich die Frage, welche Grundannahme eigentlich hinter einer Fragestellung wie der hier verfolgten steht. Anlass war der bemerkenswerte Fund, dass auch im fachfremden Diskurs keine einzige Studie aufzufinden ist, die den „Zusammenhang zwischen Mobilität und Flexibilität“ tatsächlich testet, er aber nichts desto trotz als vorhanden angenommen wird und als gegebene Voraussetzung für Studien dient, die lediglich nach Möglichkeiten fragen, die Mobilität zu erhöhen in der Gewissheit, damit mehr Flexibilität zu erreichen (Kap. 2.1). In der Rezeption solcher Studien tauchte der Verdacht auf, bei dieser Verknüpfung könnte es sich um ein kulturspezifisches Vorurteil handeln.

Aus dem Bereich der Pädagogik ist die Hoffnung und der Versuch, durch Äußeres auf Inneres einzuwirken, schon immer Gegenstand der Reflexion; genau das intendieren Lehrerinnen und Lehrer ja, wenn sie Schülerinnen und Schülern etwas Bestimmtes beibringen wollen oder müssen. In der grundsätzlichen Diskussion gibt es keinen Zweifel an der Widerständigkeit des Anderen, sich durch pädagogisches Bemühen bewegen zu lassen; Erfolg in technologischem Sinn kann es nicht geben (Kap. 5.1). In der Praxis der Einflussversuche wird dieses „Hindernis“ aber leicht vergessen, vor allem, wenn der Lehrende sich des Verwertungszusammenhangs sicher ist, für den eine bestimmte Lernleistung unabdingbar erscheint. Defizitzuschreibungen an den, der nicht gelernt hat, was doch zu seinem (fremdbestimmten) Besten ist, sind die Folge (Kap. 5.2). Das Individuum mit seiner jeweiligen Gegenwart geht gerät aus dem Blick.

Auch LehrerInnen, die ihre professionellen Möglichkeiten erweitern sollen, sind Lernende, und auch sie sind in ihrem Lernen weitgehend autonom. Das klingt in der Schulentwicklungsliteratur teilweise an (vgl. Kap. 2.3.2, Frage 2), in der öffentlichen Diskussion spielt es allerdings keine Rolle, selbst wenn die höchsten Dienstherren der LehrerInnen an öffentlichen Schulen, die Kultusminister, sich äußern (Kap. 5.3). Dies wird in der Presseerklärung der Kultusministerkonferenz (KMK 2002a) zur Erziehung in Schulen deutlich. Signalwert hat die

entpersönlichte Form, in der die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern hier zur Sprache kommen. Es ist von „der Schule“, „der Erziehung“, „der Schulaufsicht“ die Rede. In dieser Sprache klingen Forderungen und Lösungsvorschläge plausibel, die für die Anforderungen an die Lehrerin oder den Lehrer in ihrem jeweiligen professionellen Handeln absurd sind oder schlicht zu kurz greifen. In Auseinandersetzung mit diesem Text wird auch fassbar, was das eigentliche Defizit der Fragestellung ist, mit der die vorliegende Recherche begann. Die nötige Professionelle Beweglichkeit ist auch für LehrerInnen und Lehrer nicht allein dadurch zu erreichen, dass sich ihre äußeren Bedingungen ändern, indem sie z.B. die Schule wechseln. Äußere Veränderungen bewegen zwar etwas in dem Menschen, auf den sie wirken; allerdings ist die Wirkung nicht kalkulierbar (vgl. Kap. 2.3.1). Wird dies vergessen, entstehen technologienahe Lösungsvorschläge. Sie sehen tendenziell von den Personen ab, die so behandelt werden und engen den Spielraum ein, der dem Einzelnen zur Verfügung steht. Nötig für lebendige Veränderungen ist es aber, Spielraum zu gewähren und zu ermuntern, ihn auch zu nutzen (Kap. 5.4). Nur so kann sich die (professionelle) Möglichkeit erweitern, in Beziehung zu treten zur Sache und zu Personen, und diese Erweiterung ist es, die lebendiges Miteinander in der Schule möglich macht (Kap. 5.3, Teil 1).

Für mich steht am Ende dieses Forschungsprozesses eine Frage, die geeignet sein könnte, den theoretischen Blick auf LehrerInnen-Professionalität zu ergänzen: Wodurch wird es Menschen möglich, dem Fremden, Anderen, sei es in einer Sache oder einer Person, inneren Raum zu geben und somit Beziehung aufzunehmen? Überlegungen dazu sind der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Disziplin nicht fremd, sie finden sich gewöhnlich unter dem Stichwort „Selbstreflexion des Lehrenden“. Dies greift m.E. zu kurz, ermöglicht aber Diskussion und Anschluss (vgl. Kap. 5.4). Weiterführend erscheinen mir neuere Erkenntnisse der psychoanalytischen Theorie im Bereich der Kreativität und hier insbesondere über die Interdependenz zwischen Analytiker und Analysand. Möglicherweise lässt sich dieses Wissen auf die Situation des Lehrers / der Lehrerin in der Klasse bzw. der UniversitätslehrerIn in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer übertragen. Nötig scheint es also, das Professionalitätskonzept für lehrende Berufe zu erweitern: Die Möglichkeit, in Beziehung zu stehen zu einer Person und zu einer Sache ist ein wesentlicher Teil davon, und auch sie bedarf der Ausbildung und Pflege.

Dieser Teilaspekt der Professionalität scheint mir ein wesentlicher Grund dafür zu sein, dass sozialtechnologische Lösungen für Probleme der Schulentwicklung zu kurz greifen und Sündenböcke produzieren, unter den LehrerInnen oder auch unter den SchülerInnen. Dem gesellschaftlichen Ansehen der Profession würden technologienahe Lösungen allerdings entgegenkommen, und tatsächlich erfreuen sich Schulentwicklungsansätze, die Sozialtechnologien anbieten, großer Beliebtheit. Auch die pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Profession erliegt immer wieder der Verführung, äußere Lösungen für Probleme der Entwicklung zu suchen; das vorliegende Forschungsprojekt ist ein Beispiel dafür.

Er sah seinen Irrtum ein
und erkannte, dass er den falschen Weg eingeschlagen hatte
und dass sich der Irrgarten in ihm befand und nicht draußen.

Sigrid Heuck: Saida Geschichte oder der Schatz in der Wüste. Stuttgart: Thienemanns, ⁷2002.

2. Flexibilität, Mobilität, Innovation: Zum Forschungsstand

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Schulwechselhäufigkeit von LehrerInnen und ihrer Professionellen Beweglichkeit, also der Möglichkeit, Berufsverständnis und berufliches Handeln immer wieder neu den sich wandelnden Anforderungen gemäß auszugestalten? Dies ist die Ausgangsfrage der vorliegenden Untersuchung. Erkundungen zum Forschungsstand können sich hier nicht auf den erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs beschränken. Zwar gibt es vielerorts Aussagen und Vorstellungen darüber, was LehrerInnen können oder können sollten, um Schulreform zu ermöglichen (Kap. 2.2. und 2.3.); Schulwechsel bei LehrerInnen sind aber bisher nicht in den Fragehorizont derjenigen gerückt, die berufsmäßig über Erziehung nachdenken, weder bei den empirisch orientierten noch bei den eher philosophischen Theoretikern. Ob bzw. unter welchen Bedingungen sich ein Arbeitsplatzwechsel als Schulungssituation mit Ernstfallcharakter erweist – so könnte die Grundthese dieser Arbeit verstanden werden – wird deshalb zunächst im fachfremden Diskurs erkundet (Kap. 2.1.). Das eigentliche Ergebnis dieser Erkundung ist allerdings Skepsis: Möglicherweise ist die Annahme, es bestehe ein Zusammenhang zwischen Mobilität und Flexibilität derart, dass räumliche Veränderung auch flexibel mache, einer der Mythen unserer Zeit (Kap. 2.1, 2.4 und zusammenfassend Kap. 2.5).

2.1 Arbeitsplatzwechsel und professionelle Flexibilität

Aussagen zu den Auswirkungen eines Arbeitsplatzwechsels auf das innovative Potential der Mitarbeiter erhoffte ich mir von personal- bzw. betriebswirtschaftlichen und von soziologischen Veröffentlichungen. Als Fachfremder stehen mir diese Diskurse nur so weit offen, wie sie durch die üblichen Recherchemethoden zu erschließen sind. Einschlägige Fundstücke sind somit nicht beliebig, aber doch vergleichsweise zufällig, und ihre Interpretation erfolgt mit fachfremdem Blick. Dies rückt mein Vorhaben in diesem Kapitel in die Nähe ethnomethodologischer Forschung (vgl. z.B. Eberwein / Köhler 1984): Es wird eine Wirklichkeit konstituiert und dem eigenen Verstehen zugänglich gemacht, die mir als Forscherin fremd ist. Legitimiert sind die Quellen und ihre Interpretation letztlich durch das Bemühen um Redlichkeit; mehr noch als im eigenen Fachgebiet muss Fragmentarisches genügen.

Erstaunlicherweise förderten nun Anfragen in den üblichen elektronischen Datenbanken keine einzige Studie zu Tage, deren Fragestellung mit der dieser Arbeit analog wäre. Die Berufsgruppe, die hier interessant ist, sind abhängig Beschäftigte mit eigenverantwortlichen oder leitenden Aufgaben und hoher beruflicher Qualifikation aus der Erstausbildung – dies scheint mir eine zutreffende Charakterisierung der LehrerIn in der Terminologie des Arbeitsmarktes zu sein. Dass es diese Berufsgruppe für die Statistik gibt, machen Daten der Bundesanstalt für Arbeit deutlich (BIBB / IBA-Erhebung 98/99¹): Eine von sechs generellen Berufskategorien

¹ BIBB: Bundesinstitut für Berufsbildung; IAB: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.

sind „höhere / leitende Angestellte / Beamte“ (Hecker 2000, z.B. Übersicht 1, S. 68). Hier finden sich Zahlen zur Häufigkeit von Arbeitsplatzwechseln im Berufsleben dieser besonderen Beschäftigtengruppe und zur subjektiven Einschätzung des letzten Wechsels, auch unter dem Gesichtspunkt, ob er freiwillig oder unfreiwillig erfolgte. Damit liefert diese Veröffentlichung eine geeignete Vergleichsfolie für Kapitel 4.1.1 der vorliegenden Arbeit, in dem eben diese Merkmale für die befragten LehrerInnen dargestellt werden. Ob nach der Selbsteinschätzung dieser Beschäftigtengruppe oder auch nach der ihrer Arbeitgeber mit diesen Wechseln eine größere Flexibilität im Umgang mit beruflichen Aufgaben einherging, wurde nicht erforscht – nicht von der Bundesanstalt für Arbeit und auch sonst von niemandem, soweit ich sehen kann. Auch für andere Beschäftigtengruppen gibt es derartige Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Arbeitsplatzwechsel und professioneller Flexibilität offensichtlich nicht.

Was es allerdings gibt, sind Befragungen von Beschäftigten, die ihren Arbeitsplatz aus Gründen der Umstrukturierung wechseln mussten; zwei Arbeiten aus den neunziger Jahren konnte ich ausfindig machen. Die eine (Lunijärvi 1994) befasst sich mit den Bewegungen auf dem Arbeitsmarkt, die sich aus der Reorganisation zweier großer öffentlicher Dienstleistungsunternehmen in Finnland ergaben, nämlich von Post / Telefon und Eisenbahn. Dabei entschied man sich dafür, niemanden zu entlassen, sondern den Beschäftigten neue Arbeitsplätze z.T. in anderen öffentlichen Unternehmen zuzuweisen. Der Autor erfragt und interpretiert die Erfahrungen von 197 solcher Art „verpflanzter“ Beschäftigter. Die zweite Arbeit hat den beruflichen Wandel in Ostdeutschland nach 1989 zum Thema (Steiner 1997); die Autorin interessiert, ob Menschen, die nach der Wende ihren Arbeitsplatz oder sogar ihren Beruf wechselten, Vorteile hinsichtlich ihrer Qualifikation, ihres Einkommens oder ihrer Arbeitszeit erreichen konnten. Als Einflussfaktoren nimmt sie die Gründe für den Wechsel und die Art der Stellenfindung an. Ihre Ergebnisse basieren auf den ersten drei Wellen des sozio-ökonomischen Panels für Ostdeutschland; für ihre spezifische Auswertung über Herkunfts- und Zielberufe von Wechslern standen Angaben von 1531 Menschen zur Verfügung (ebd., 126). Die Datenbasis der beiden Arbeiten ist also sehr unterschiedlich; damit korrespondiert die Analyse-methode: Die finnische Arbeit geht qualitativ-inhaltsanalytisch vor, die ostdeutsche quantitativ.

Zunächst zur Befragung der finnischen Arbeitnehmer, denen neue Stellen zur Verfügung gestellt wurden. Bei der Interpretation ist zu bedenken: Die Alternative zum Stellenwechsel wäre die Arbeitssuche in einem angespannten Markt, möglicherweise also auch Arbeitslosigkeit gewesen. Dennoch gibt es negative Bewertungen des „verordneten“ Wechsels; sie gehen einher mit einem Gefühl des Ausgeliefertseins, und hier finden sich auffallend viele Beschäftigte mit überdurchschnittlicher Qualifikation (Lunijärvi 1994, 122) oder aber hoher Identifikation mit ihrem alten Arbeitsplatz (ebd., 126). Wechsler, die sich überwiegend positiv an dieses Lebensereignis erinnern, fühlten sich selbst als Akteure des Wechsels und waren außerdem in der Lage, in Kommunikation zu ihren neuen Kollegen zu treten, konnten den Wechsel also im Nachhinein als Erfolg verbuchen (ebd., 115 f. und 126). Dennoch bewerten auch sie ihn i.d.R. als „Schicksal“ und nicht als Möglichkeit, die gesucht wurde, um eigene Fähigkeiten zu erweitern (ebd., 116). Allerdings gibt es auch einige wenige Befragte, die aus einer Situation der Unterforderung und Unzufriedenheit in diesem nicht ganz freiwilligen Arbeitsplatzwechsel eine Hoffnung sahen. Sie entdeckten die Möglichkeit, sich eine neue Stelle zu suchen, als Lösungsstrategie auch für ihre berufliche Zukunft (ebd.). Nur wenige also erlebten Zugewinn durch Wechsel, wenige auch Verlust. Die meisten „kamen damit zurecht“: Sie haben den Wechsel relativ unverändert überstanden.

Schicksalhaft sind die beruflichen Umorientierungen, vor denen sich ostdeutsche Arbeitnehmer nach dem Umbruch der Gesellschaftsordnung sahen; den faktischen Auswirkungen dieser

Zwänge zur Umorientierung widmet sich die ostdeutsche Studie (Steiner 1997). Zwischen 1990 und 1993 hat etwa jeder zweite Ostdeutsche eine neue Stelle angetreten (ebd., 126), und bei diesen Wechseln spielten individuelle Präferenzen kaum eine Rolle: Sie wurden überwiegend strukturell erzwungen (ebd., 141). Die Veröffentlichung macht deutlich, dass existentielle Entscheidungen wie die hier beschriebenen mit denen, die LehrerInnen zu fällen haben, wenn sie die Schule wechseln, nur schwer verglichen werden können – und nur von diesen handelt ja eigentlich die vorliegende Arbeit. Trotz dieser Sondersituation erscheint mir ein Ergebnis für unseren Diskussionszusammenhang relevant: Für diejenigen, die eine neue Beschäftigung in ihrem ursprünglichen Berufsfeld finden konnten, haben sich die beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten meist nicht verändert. Lediglich jeder Vierte erfuhr Qualifikationszuwachs, und immerhin jeder Sechste erlebt sich als dequalifiziert (ebd., 140, Abb. 3, eigene Berechnung).

Die Ergebnisse der beiden Studien geben der Vermutung, Arbeitsplatzwechsel gehe einher mit Professionalitätszuwachs, offensichtlich kaum Nahrung. Dennoch scheint diese Vorstellung nicht gänzlich obsolet, findet sie sich doch als Grundannahme in zwei Veröffentlichungen, über die jetzt zu berichten ist. Es handelt sich um Literaturarbeiten, in denen kenntnisreich eruiert wird, wie das Mobilitätsverhalten bestimmter Gruppen von Beschäftigten stimuliert werden könnte, explizit zu dem Zweck, dadurch auch ihre Innovationskraft zu stärken. Der erste Text hat Beamte im öffentlichen Dienst als Zielgruppe, nämlich Hochschullehrer in Deutschland, und kommt damit der Berufsgruppe „LehrerInnen“ relativ nahe (Thieme 1989). Der zweite, eine Dissertation über das Mobilitätsverhalten japanischer Stammbeschäftigter, ist gerade wegen seiner großen Distanz erkenntnisträchtig (Teicher 1995).

Bei der Schrift über die Möglichkeiten, das Mobilitätsverhalten der HochschullehrerInnen zu verbessern, handelt es sich um ein Rechtsgutachten, vom damaligen Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegeben. „Der Bundesminister geht bei der Auftragsvergabe davon aus, dass die Erhaltung und Steigerung der Leistungsfähigkeit der Hochschule in erheblichem Maß von der Mobilität des Hochschulpersonals sowie vom Personalaustausch zwischen den Hochschulen und Bereichen außerhalb der Hochschule abhängt“ (Thieme 1989, V). Diese Vermutung erscheint nicht argumentationsbedürftig, sondern wird quasi axiomatisch gesetzt: Der Auftrag besteht nicht darin, diese Annahme zu überprüfen, sondern darin, den rechtlichen Rahmen der Hochschullehrer-Tätigkeit daraufhin abzuklopfen, welche Bestimmungen Mobilität einschränken oder gar verhindern könnten. Festzuhalten ist hier zunächst, dass zur Zeit der Auftragsvergabe offensichtlich im politischen Raum die Gewissheit bestand, größere Mobilität fördere die Effizienz der Arbeit. Das Gutachten legt dar: Dieses Gut „Mobilität“ wird in jüngerer Zeit (also in den End-Achtziger Jahren) durch die „Politik der leeren Kassen“ gefährdet, die auch den Verhandlungsspielraum bei Berufungen einschränkt (ebd., 18). Damit beeinträchtigen u.U. haushaltpolitische Entscheidungen die Möglichkeit, den Einzelnen letztlich zu einem Wechsel des Wohn- und Arbeitsortes zu bewegen, denn für ihn ist solch ein Wechsel immer ambivalent, sowohl privat als auch beruflich (ebd., 12). Aber auch auf Seiten des Systems gibt es neben dem Erfordernis der Mobilität ein gegenläufiges Interesse, das an Kontinuität (ebd., 7); dies ist eine der „Tatsachen der Mobilität“, auf die der Verfasser hinweist. Bei der Auftragsvergabe durch den Minister ist davon nicht die Rede, und entsprechend nimmt dieser Gedanke im Gutachten nur wenig Raum ein. Ausschließlich von den Vorteilen der Mobilität handelt auch die Personal-Management-Literatur, auf die der Autor sich stützt. Hier scheint die Einschätzung, zumindest für Führungskräfte, eindeutig: Zwischenbetriebliche Mobilität ist geeignet, Motivation, Kreativität und Innovationskraft zu erhöhen (ebd., 15²). Mir legt dieses Gutachten den Gedanken nahe, in der

² Thieme bezieht sich hier z.B. auf Macharzina, Klaus / Oechsler, Walter A. (Hg.), 1977: Personalmanagement, Bd. II, 239.

öffentlichen Diskussion gebe es keine Bewusstsein für die Zwiesichtigkeit sowohl von Mobilität als auch von beharrlichem Bleiben.

Dieser Eindruck wird in gewisser Weise bestätigt durch den zweiten Text, den ich ebenfalls als Gutachten bezeichnen möchte (Teicher 1995). Er belegt nämlich, dass in der japanischen Wirtschaft, die als besonders innovativ gelten kann, die Mobilitätsfreudigkeit der Stammbeslegschaft großer Firmen über europäisches Maß nicht hinausgeht und damit weit hinter amerikanischen Standards zurückbleibt (ebd., 15, Fn 1). Der Traum eines japanischen Arbeitnehmers sei es, „Stammbeschäftigter mit unbefristetem Vertrag und mit Aussicht auf Beschäftigung bis zur Pensionierung, kontinuierlichem Aufstieg, senioritätsorientiertem Gehalt, sämtlichen Sozialleistungen und Zulagen usw. in einem großen oder mittleren Unternehmen“ zu werden (ebd., 62); dies erinnert doch sehr an die Sicherheiten, die deutschen Beamten geboten sind. Selbstinszenierter Arbeitsplatzwechsel ist in der japanischen Gesellschaft negativ konnotiert (ebd., 63). Dem entspricht die Selbsteinschätzung der Beschäftigten: Sie werden firmen- und nicht berufsbezogen ausgebildet und halten deshalb ihre eigenen Arbeitsmöglichkeiten für firmenspezifisch und untauglich für andere Unternehmen (ebd., 62). Es gibt in der japanischen Gesellschaft also ein „Harmoniebild der Immobilität“ (ebd., 61). Die Autorin kommt zu dem Schluss, die objektiven Mobilitätsmöglichkeiten der Beschäftigten müssten größer sein, als diese selbst annehmen; anders könne ihre Flexibilität und Innovativität nicht erklärt werden (ebd., 81). Dies ist nun eine bemerkenswerte Argumentationsfigur, legt sie doch nahe, dass für die Autorin der Zusammenhang zwischen Mobilität und Flexibilität / Innovativität unzweifelhaft feststeht und das Eine ohne das Andere nicht denkmöglich erscheint. Im japanischen Kulturkreis ist dies aber offensichtlich anders; vielleicht handelt es sich bei dieser Verschwisterung um ein kulturspezifisches Vorurteil: Flexibilität macht erfolgreich, die Erfolgreichen sind mobil, also macht Mobilität flexibel³.

Dass es ihn im „neuen Kapitalismus“ tatsächlich gibt, den räumlich und inhaltlich beweglichen Sieger, findet sich sehr eindrücklich bei Sennett (2000⁴) beschrieben. Er belegt diesen Menschentyp überspitzend sogar mit einem neuen Gattungsbegriff: Es ist der „homo Davosiensis“ (ebd., 77) – findet er sich doch gehäuft auf dem jährlichen Weltwirtschaftsgipfel in Davos. „Dies ist eine strahlende Versammlung der Erfolgreichen, und viele ihrer Erfolge schulden sie der Ausübung ihrer Flexibilität“ (ebd.). Flexibilität meint hier die ständige Bereitschaft zum Neuanfang und damit natürlich auch zur räumlichen Mobilität; das Eine geht mit dem Anderen einher, und Scheitern wird von den Betroffenen selbst letztlich mit ungenügend flexiblem Verhalten begründet (ebd., 159-185). Die Sieger scheitern nun natürlich gerade nicht, und dies nicht etwa (nur) wegen ihrer Rücksichtslosigkeit und Habgier (ebd., 78). Viel entscheidender ist ihre flexible Fähigkeit zur Anpassung, die sich in dem Willen äußert, das selbst Geschaffene zu zerstören, wenn es die Situation erfordert (ebd., 79). Damit ist die persönliche Möglichkeit verbunden, Fragmentierungen hinzunehmen. Bill Gates, einer der Protagonisten dieses Menschentyps, dient Sennett als Beispiel (ebd., 77ff). Er habe Wachstum als „unordentliche Angelegenheit, voller Experimente, Sackgassen und Widersprüche“ bezeichnet. Auf diesem Tiger zu reiten, verlangt „das Selbstbewusstsein eines Menschen, der ohne feste Ordnung auskommt, jemand, der inmitten des Chaos aufblüht“ (ebd., 79). Es gibt ihn, diesen Menschen, und man erkennt ihn daran, dass er Macht hat (ebd., 77-80, passim), zumindest für eine gewisse Zeit. Er ist Idol und Hoffnungsträger, und wenn er stürzt, ist er vergessen und andere rücken nach.

³ Logisch setzt diese Argumentkette Implikation und Replikation gleich – eine klassische Möglichkeit für Fehlschlüsse.

⁴ Zuerst englisch 1998.

Nun weiß man natürlich, dass jeder „homo Davosiensis“ von vielen Menschen getragen wird. Aus den unterschiedlichsten Gründen und in den unterschiedlichsten Bereichen setzen sie ihre Energie ein, um ihm die Leistungen zu ermöglichen, die er erbringt. Es gibt eben „keine übertragenden Leistungen ohne ein entsprechendes (oft ausgebeutetes) soziales Unterstützersystem“ (Burow 1999, 149). Die Eisberg-Metapher scheint hier angebracht: Nur die verschwindend kleine Masse über Wasser ist sichtbar; was sie trägt, verschwindet im Bewusstsein der Flexibilitäts-Euphoriker. Zum Maßstab werden ausschließlich die Sieger, und die wenigen Spitzenkarrieren, die es gibt, reichen offensichtlich aus, den Traum vom flexiblen Menschen, der die Zukunft zu gewinnen vermag, in eine allgemeine Hoffnung und Anforderung umzuschreiben. Dies kann beispielhaft aufgezeigt werden an dem Buch einer der gefallenen Größen, des ehemaligen VW-Managers Goeudevert (1999). Einen Gedankengang will ich hier näher darstellen, weil er die eingengte und damit einengende Sichtweise besonders deutlich dokumentiert⁵: Um Europa zu ermöglichen, müssen wir Jobmobilität praktizieren – daran besteht für Goeudevert kein Zweifel (ebd., 128). Jeder einzelne müsse und könne dafür sorgen, dass der Profit, den die Wirtschaft erbringt, seinem Glück diene; dazu müsse er sich bewegen und nicht kindlich an Gewohnheiten festhalten (ebd., 128). Und weiter: Wenn man sich bewegt, also räumlich und inhaltlich flexibel ist, kann nichts passieren; man gibt die alten Bindungen⁶ auf und behält sie gleichzeitig. „Und genau diese Doppelbödigkeit steckt ja schon in dem Begriff ‚Flexibilität‘, der die Fähigkeit bezeichnet, nachzugeben, sich wechselnden Umständen anzupassen, ohne dabei zu zerbrechen – also dehnbar und fest zugleich zu sein“ (ebd., 129). Hier zeigt sich ein fast schon Münchhausenscher Fehlschluss; er kommt dadurch zu Stande, dass „sich flexibel verhalten“ und „flexibel sein“ gleichgesetzt werden. Verhalten wir uns flexibel, tun wir dies letztlich für uns selbst, und es kann uns nichts geschehen, denn flexible Menschen passen sich an, ohne zu zerbrechen. Oder: Wenn wir uns flexibel verhalten, kommt uns unsere Flexibilität zugute. Was zu beweisen war.

Möglicherweise ist die Faszination, die von der Vorstellung ausgeht, Flexibilität könne uns in Zeiten des Umbruchs retten, insgesamt eine „Münchhausensche“ Denkfigur: Wir ziehen uns am eigenen Schopf aus dem Sumpf. Sie schützt vor Resignation angesichts der Tatsache, dass Lebens- und Arbeitsverhältnisse sich mit immenser Geschwindigkeit wandeln, oder genauer: Dass Vertrautes verschwindet. Die Stichworte, die nun fallen müssen, sind Globalität, Informationstechnologie und Kommunikationsmedien (vgl. z.B. Messner 1998a, 90f). Diese Veränderungen schlagen tatsächlich auch in Deutschland auf die Arbeits- und damit vermutlich auf die Lebensgestaltung des Einzelnen durch; dies sei hier kurz mit Ergebnissen zur Arbeitsmarktsituation belegt, wie sie in der Auswertung einer aktuellen Befragung durch die Bundesanstalt für Arbeit zum Ausdruck kommt (Dostal u.a. (Hg.), 2000). Es handelt sich dabei um eine regelmäßig vorgenommene repräsentative, weitgehend standardisierte Direkt-Befragung von etwa 0,1 % der Erwerbstätigen; bei der Erhebung 1998/99 wurden 34343 auswertbare Interviews geführt (ebd., 5). Thematischer Schwerpunkt war der strukturelle Wandel der Arbeitswelt und seine Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen, die Arbeitsbelastungen und das individuelle Mobilitätsverhalten abhängig Beschäftigter (ebd.). Erste Auswertungen machen deutlich: Technische Veränderungen, Umstrukturierungen und Personalabbau verändern die Arbeitsplätze. Gut drei Viertel der Beschäftigten haben zwischen 1996 und 1998 Veränderungen in diese Richtung registriert, und vierzig Prozent der Befragten sind selbst in ihrer Berufsausübung von solchen Umgestaltungen betroffen (Jansen 2000, 171). Gleichzeitig steigen Stress und Arbeitsdruck (ebd., 62). Die Geschwindigkeit des Wandels nimmt zu; das machen Vergleichsbetrachtungen zwischen der neuesten Erhebung und der von 1992 deutlich (Par-

⁵ Vgl. zum Folgenden das Kapitel „Der bewegliche Arbeitsmarkt“ (Goeudevert 1999, 125-148). Statt dessen hätte auch jedes andere Kapitel des Buches gewählt werden können.

⁶ „Heimat, Verwurzelung, gewachsene Freundschaft und familiärer Zusammenhalt“ (ebd., 129).

mentier 2000). Als Indikator für den strukturellen Wandel in der Berufswelt dient die Zunahme der Teilzeit-Beschäftigten. Ihr Anteil ist generell gestiegen, vor allem aber unter den Berufseinsteigern und besonders im öffentlichen Dienst (ebd., 25). Erstaunlicherweise verändern sich durch diesen Wandel die Angaben über die Berufszufriedenheit insgesamt nicht (ebd., 126), und wer unzufrieden ist, klagt eher über Unter- denn Überforderung (ebd., 33).

Die Arbeitswelt wandelt sich, dem Einzelnen wird mehr Flexibilität abverlangt. Da wäre es doch wirklich von Vorteil, diese Flexibilität auch uneingeschränkt positiv zu sehen, als Erweiterung der Möglichkeiten und als die Fähigkeit, die Zukunft zu gewinnen, ihr das Beängstigende zu nehmen. Möglicherweise handelt es sich um einen Glaubenssatz der Post-Moderne, den jeder Einzelne zu bestätigen aufgerufen ist, und der doch weitgehend nichts anderes ist als ein Beispiel für die normative Kraft des Faktischen (Koll 1986, 74⁷) und individuellen Nachforschungen an den betroffenen Menschen meist nicht standhält. Nur wenigen gelingt es, bei aller Fragmentierung dennoch eine „Erzählung ihres Lebens“ zu verfertigen, also Identität zu wahren. Sennett (2000) nennt Beispiele von Lebensentwürfen, in denen dies gar nicht oder nur äußerlich gelingt. Er ließ sich anregen von einem selbständigen erfolgreichen Consultant, von Bäckern an einer automatischen Backstraße, von einer Kneipenwirtin, die ihre Kenntnisse in der Werbung vermarkten wollte, von ehemaligen IBM-Programmierern – von LehrerInnen leider nicht. Die Flexibilitätsanforderungen an diese Berufsgruppe werden uns in Kapitel 2.3.2 f beschäftigen.

Die Ergebnisse in diesem Kapitel haben sich von dem ursprünglichen Vorhaben, detailliertere Thesen über den Zusammenhang von räumlicher Mobilität und Flexibilität im Beruf zu gewinnen, ziemlich weit entfernt. Es ergab sich vielmehr die Vermutung, eine ausschließlich positive Konnotation von Flexibilität, sei sie nun räumlich oder inhaltlich, sei nicht realitätsgerecht, sondern mache aus der Not der allgemeinen Veränderung eine Tugend. Auch meine ursprünglichen Erwartungen, so will mir scheinen, waren von dieser Annahme getragen.

Allerdings lassen sich aus den sehr unterschiedlichen Quellen, die hier verwendet wurden, auch einige inhaltliche Detailaussagen gewinnen:

- Der Zusammenhang zwischen Arbeitsplatzwechsel und professioneller Flexibilität wird weniger empirisch erforscht denn als gegeben angenommen; dies macht das Vorhaben dieser Arbeit grundsätzlich lohnend.
- Es gibt Einzelne, die flexibel genug sind, unter einer Fragmentierung ihres Lebens nicht zu leiden, Erreichtes also leichten Herzens aufzugeben. Möglicherweise finden sie sich auch unter den LehrerInnen; dies kann mit den vorhandenen Daten nicht beantwortet werden⁸.
- Umstrukturierungen des Arbeitsplatzes haben wenig Einfluss auf die Berufszufriedenheit insgesamt, obwohl sie häufig mehr Stress für den Einzelnen bedeuten. Wird „Umstrukturierung“ mit „Schulwechsel“ übersetzt, ergibt sich auch für LehrerInnen kein Zusammenhang (vgl. insb. Abb. 4.1.2-2).
- Erfolgt ein Wechsel des Arbeitsplatzes unfreiwillig, ist dies vor allem für hoch qualifizierte und mit ihrer Arbeit identifizierte schwer zu ertragen; zumindest der erste Teil dieser Beschreibung trifft für LehrerInnen zu. Auch diese Aussage kann hier nicht überprüft werden; die Besetzungszahlen erweisen sich als zu gering (vgl. Kap. 4.2).
- Bei den beruflichen Umschichtungen in Ostdeutschland ging Arbeitsplatzwechsel meist nicht mit einer Erweiterung der beruflichen Fähigkeiten einher. Einen automatischen Zusammenhang von Wechsel und Zugewinn gibt es also nicht⁹.

⁷ Koll (1986, 72) spricht von einer „adaptiv-affirmative(n) Mobilitätskonzeption, die lediglich einem gesellschaftlichen Trend folgt“.

⁸ Zur Datenbasis vgl. Kap. 3.1, 3.2 und 3.4.

Die allgemeinen Erkundungen zum Zusammenhang von Arbeitsplatzwechsel und professioneller Flexibilität lassen eher Skepsis aufkommen: Bedient diese Fragestellung nicht hauptsächlich ein Vorurteil? Es gibt keine verallgemeinerbaren Befunde darüber, dass innovative Berufsausübung und Arbeitsplatzwechsel zusammenhängen. Dies tatsächlich zu untersuchen, scheint also lohnend. Für LehrerInnen kann das hier geschehen. Dazu gilt es, die innovativen unter ihnen zu identifizieren; dies wird im nächsten Kapitel ausgeführt.

2.2 Zur Definition der innovativen LehrerIn: Konfrontation mit Illusion Nr. 1

Wurde in Kap. 2.1 versucht, Anhaltspunkte dafür zu finden, wie berufliche Flexibilität und Arbeitsplatzwechsel zusammenhängen könnten, gilt es nun, die beiden Komponenten dieser Fragefigur zu definieren, und zwar für die Berufsgruppe, um die es hier geht, die LehrerInnen. Arbeitsplatzwechsel bedeutet hier natürlich Schulwechsel. Diese Größe ist eindeutig bestimmt und kann von den LehrerInnen selbst mitgeteilt werden. Was aber ist „innovativ“, genauer: Wie können innovative LehrerInnen identifiziert werden? Zuvor noch einmal eine Anleihe bei den Arbeitsmarkt-Forschern: Ulrich (2000, 109f) nennt diejenigen Arbeitnehmer innovativ, die bisher im Betrieb eingesetzte Verfahren verbessern und neue Wege suchen, finden und beschreiten. LehrerInnen, die solches an ihrem Arbeitsplatz „Schule“ bewerkstelligen, werden gebraucht, darin dürfte breite Zustimmung bestehen, auch und gerade unter Erziehungswissenschaftlern. Denn Schule, insbesondere die Schule als öffentliche Einrichtung, bedarf immer wieder der Erneuerung, und dies vermutlich seit ihrer Erfindung als Inkulturationsort für die nachwachsende Generation. Daran erinnern kurze Schlaglichter auf pädagogische Reformen der letzten 250 Jahre (Kap. 2.2.1); der Schwerpunkt des historischen Kapitels liegt allerdings auf der jüngsten Vergangenheit, der Schulreform der 70er Jahre, weil hier das Wort „innovativ“ als eine der Kennzeichnungen für den professionell arbeitenden Lehrer eingeführt wurde. Im Anschluss zeige ich an dem NRW-Gutachten „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995), was in jüngerer Zeit unter „innovativ“ verstanden wird (Kap. 2.2.2.). Diese Veröffentlichung kann m.E. als exemplarisch gelten, haben für sie doch eine Vielzahl kundiger Menschen zusammengearbeitet. Schließlich wende ich mich den operationalen Definitionen der einschlägigen empirischen Studien zu (Kap. 2.2.3.). Erstaunlicherweise gibt es nur zwei, die mit der Kennzeichnung „innovativ“ arbeiten¹⁰. Will man die jeweilige Definition würdigen, muss die Entstehungszeit der Studien berücksichtigt werden; nur sie macht die Operationalisierungsentscheidungen verständlich. Was dies für das Wort „innovativ“ als Qualitätsmerkmal für LehrerInnen bedeutet, kann u.a. daran gezeigt werden, wie das „Innovations-Paradigma“ einer konkreten Schule, der Glockseeschule Hannover, im Zeitverlauf bewertet wurde (Kap. 2.2.4). Insgesamt macht dieses Kapitel einige Verwerfungen sichtbar; es entsteht die zusammenfassende Frage, in welchem Sinn „innovativ“ überhaupt als empirischer Indikator geeignet ist (Kap. 2.2.5.). Auch hier bringt das genaue Hinsehen also Ernüchterung – so viel dürfte bereits nach dieser knappen Übersicht zu spüren sein. Dabei hat es doch zunächst einen eindeutig positiven Klang, wenn eine LehrerIn als „innovativ“ bezeichnet wird; diese Kennzeichnung verspricht ja die Bereitschaft und Fähigkeit, an Reformen mitzuarbeiten.

⁹ Analog verhält es sich bei unterschiedlichen Professionalitätsgestaltungen der LehrerInnen (vgl. zusammenfassend Kap. 4.6.3)

¹⁰ Das Programm des DGfE-Kongresses 2002, der unter dem Motto „Innovation durch Bildung“ in München stattfand, weist keinen Beitrag zur „innovativen LehrerIn“ aus, allerdings ein Symposium zur kompetenten LehrerIn als MultiplikatorIn von Innovationen.

2.2.1 Schulerneuerung durch innovative LehrerInnen – die Hoffnung der 70er Jahre

Schulerneuerung hat immer wieder politische und gesellschaftliche Konjunktur, und immer wieder gab es große Reformanstrengungen, zum Teil ausschließlich im Staatsinteresse. Hier interessieren Bewegungen mit vorwiegend pädagogischer Intention; sie wollen das berechnete Interesse des Staates an tüchtigen Bürgern und das berechnete Eigeninteresse des Einzelnen an persönlicher Entwicklung verknüpft bedienen. An eine weitgehend in Vergessenheit geratene Anstrengung dieser Art möchte ich hier erinnern. Schon in der „Allgemeinen Revision“ (Campe (Hg.), 1787-1792), der Gemeinschaftsveröffentlichung führender Philanthropen in der Zeit der Aufklärung, mit der sie Erziehungsreform für eine breite Bevölkerungsschicht ermöglichen wollten, geht es genau darum: Wie können Kinder und Jugendliche so erzogen werden, dass sie geistig und körperlich gesund bleiben und dabei auch brauchbare Bürger werden? Etwa 1300 Menschen und Institutionen aus ganz Deutschland ermöglichten durch Subskription die Finanzierung¹¹ – hier kann wirklich von einer pädagogischen Volksbewegung gesprochen werden. Die Vorstellungen und Erfahrungen dieser und sinnverwandter Männer sind gemeint, wenn im ausgehenden 19ten Jahrhundert von „deutscher Reformpädagogik“ die Rede ist (Paulsen 1895¹²).

Heute bezeichnen wir mit „Reformpädagogik“ die Zeit des pädagogischen Umbruchs an der Wende zum 20ten Jahrhundert (1880-1930). Erneut erschien es fraglich, wie Erziehung aussehen müsse, um dem Einzelnen die Entfaltung der Persönlichkeit und die Eingliederung in die Gesellschaft zu ermöglichen. Das Problem ist im Grundsatz nicht lösbar, sondern erfordert ständiges Ballancieren; auch dies ist eine alte Erkenntnis. Herman Nohl, der Theoretiker am Ende der Epoche benennt sie mit „Grundantinomie der Pädagogik von Sein und Norm, Subjekt und Objekt, Gegenwart und Zukunft“ (Nohl 1933 / 1935, 129). Die Balance zwischen diesen Anforderungen in einer gesellschaftlichen Institution zu halten, ist eine, möglicherweise die vornehmste Aufgabe der LehrerInnen. Selbst in relativ statischen gesellschaftlichen Verhältnissen wären hier von Zeit zu Zeit Adjustierungen nötig, und immer wieder gibt es Phasen des gesellschaftlichen Umbruchs, in denen das Gleichgewicht insgesamt verloren zu sein scheint und durch eine große gemeinschaftliche Anstrengung wiedergewonnen werden muss.

Eine dieser Anstrengungen war die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre, ausgelöst durch den „Sputnik-Schock“ und zur gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Maxime erhoben seit Picht's Diagnose einer „Bildungskatastrophe“ (1964). Die deutsche Schullandschaft änderte sich gewaltig: Erinnert sei an die Einführung der Gesamtschule und der Orientierungsstufe und an den Bau großer Schulzentren mit z.T. mehr als 1000 SchülerInnen, aber auch an die Anstrengungen, Bildungswege lange offen zu halten und Quereinstiege nahezu in jedem Lebensalter zu ermöglichen. Für viele LehrerInnen bedeutete die Umorganisation des Schulsystems einen deutlichen Einschnitt in ihrer Berufsbiographie¹³. Neben diesen kostenintensiven Umstrukturierungen im System sollte auch eine neue Art, Lehrer zu sein, zur Norm werden: Der innovative Lehrer¹⁴. Es war dies eine Zeit, in der – sozusagen in einem erneuten „Renaissance“-Schub – von Wissenschaft und Forschung eindeutige Lösungen auch in sozialen Zusammenhängen erwartet werden durften. Die Bildungskommission veröffent-

¹¹ Vorrede zu Bd. 1, S. LVII – LXXXV, namentliche Liste.

¹² Diesen Hinweis verdanke ich Tenorth 1994, 591, weiche allerdings von seiner Interpretation ab.

¹³ Das kommt in der vorliegenden Studie z.B. in den Schulwechselhäufigkeiten der älteren LehrerInnen zum Ausdruck (vgl. Kap. 4.1.2).

¹⁴ Aus der Schul-Innovationsdiskussion der 70er Jahre speist sich vermutlich auch die Grundthese dieser Arbeit: In diese Zeit fiel mein eigenes Lehramtsstudium.

lichte ihre prozesshafte Definition der Aufgaben, die der Lehrer und die Lehrerin zu bewerkstelligen haben, eine Definition, die heute noch aktuell ist¹⁵:

„Lehren und Erziehen, Beurteilen und Beraten stehen weder unabhängig nebeneinander noch sind sie abgeschlossene 'Fertigkeiten', über die der Lehrer immer wieder verfügen kann. Er muss sich immer neu darum bemühen, diese Aufgaben sinnvoll aufeinander zu beziehen. Es gehört daher zur Verantwortung des Lehrers, kritisch aufzunehmen und zu verarbeiten, was an Ansätzen methodischer, didaktischer und curricularer Art in sein Blickfeld kommt. Innovationen sind zu einem besonderen Aspekt seines Berufes geworden. Der Lehrer hat teil an der Entwicklung neuer Bildungsinhalte und an der Bestimmung von Bildungszielen. Mit dieser Aufgabenstellung wird er zum ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 220).

Die großen Umstrukturierungen des Schulsystems, die „Bildungsreserven“ aktivieren und für Chancengleichheit sorgen sollten, waren weitgehend abgeschlossen. Nun musste die Reform inhaltlich weitergeführt werden, auch damals schon unter der Devise, international wettbewerbsfähig bleiben zu wollen. Neue Curricula wurden entwickelt, die den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit in allen Fächern und Schulformen zum Maßstab machten (z.B. Aregger 1973). Ihre Einführung versprach einen Innovationsschub, jedenfalls dann, wenn sie in der konkreten Schulpraxis realisiert würden. Über Umsetzungswege wurde auf der Basis organisationstheoretischer Überlegungen nachgedacht¹⁶. Stellvertretend verweise ich auf die zweibändige Veröffentlichung von Aregger (1976), „Innovation in sozialen Systemen“, die eine Fülle von Literatur aufarbeitet; Band 2 widmet sich explizit der Schulentwicklung. Zwar ging man davon aus, dass die Entwicklung in jeder einzelnen Schule stattfinden musste, gedacht war aber nicht an schulspezifische Schwerpunktsetzungen, sondern an eine inhaltlich parallel laufende Erneuerung. Eine Schlüsselfunktion als Bindeglied zwischen den Entwicklungsvorgaben durch die Schuladministration und den tatsächlichen Veränderungen in der Schulwirklichkeit wurde dem Schulleiter zugesprochen¹⁷. Immer detailgenauere Kenntnisse sollten die Steuerbarkeit erhöhen. Das „Innovationsbewusstsein der Mitglieder“ ist dabei nur ein Faktor unter vielen (ders. 1975, 34) und keiner, dem besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden müsste: Diese Einstellung wird, so hoffte man, im Zuge der Professionalisierung auch für Lehrer selbstverständlich, denn die wissenschaftliche Ausbildung macht LehrerInnen innovationsbereit (ders. 1976, 306 f.). Wie jede überholte Hoffnung scheint auch diese im Nachhinein naiv: Mittlerweile gibt es nahezu ausschließlich wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte, und dennoch gelten sie als hoch defizitär¹⁸.

Schulveränderung ist in den 70er Jahren also gesehen als Systemveränderung, die auf der Ebene der Schuladministration geplant und von Schulleitern übernommen wird; der neuen Lehrergeneration, die wissenschaftlich ausgebildet ist und somit professionell arbeitet, gelingt es, die geforderten Innovationen umzusetzen. Der Wandel erfolgt durch die Lehrer, also von

¹⁵ Beide empirischen Studien, die in Kap. 2.2.3 besprochen werden, greifen auf diese Definition zurück, auch die von 1997, und auch das Professionalitätskonstrukt des Basisdatensatzes dieser Untersuchung lehnt sich hier an (vgl. Tab. 3.7.1-12).

¹⁶ Sie hatten Wissenschaftskonjunktur (Luhmann / Schorr 1979, 348 Fn.) und sind immer noch aktuell (vgl. z.B. Rolff u.a. 1999).

¹⁷ Auch dieser Gedanke erlebt gerade eine Renaissance (vgl. z.B. Buchen / Burkhard 2000).

¹⁸ Als Beispiel für die öffentliche Diskussion sei auf die SPIEGEL-Bildungsserie hingewiesen, die aus Anlass der internationalen und nationalen Leistungsvergleichsstudien aufgelegt wurde (ab SPIEGEL Nr. 20, 13.05.2002; Nr. 30, 22.07.2002, enthält Teil 10 der Serie. Sie ist damit noch nicht abgeschlossen). Im empirischen Teil dieser Studie findet sich dann auch der Hinweis, mit der „Achtundsechziger-Sozialisation“ sei möglicherweise Handlungsfähigkeit eingebüßt worden (vgl. Tab. 4.5.3-1 und den zugehörigen Text).

unten; dabei wird allerdings als selbstverständlich angenommen, das Ergebnis dieses Wandels entspreche dem, was „oben“ erwünscht ist und geplant wurde.

Die amerikanischen Vorstellungen der Zeit waren, so scheint es, komplexer (Havelock 1973)¹⁹. Havelock geht selbstverständlich davon aus, Innovationen bräuchten einen „Agenten“, jemanden, der sie zu seiner Sache macht und sie in geeigneter Form durchsetzt. Agenten einer Neuerung können LehrerInnen sein, ja sogar SchülerInnen, und natürlich auch Schulleiter oder Mitglieder der Schulbehörde; die Vorstellungen davon, wer eine Veränderung zu seiner Sache machen könnte, sind weit gespannt (ebd., 9f). Diesen „Agenten“ muss es dann gelingen, „Bundesgenossen“ zu finden, den Auf- und Umbruch also zur gemeinsamen Sache werden zu lassen. Praktikable Schritte dafür aufzuzeigen, ist das Hauptanliegen des Buches. Für unser Vorhaben ist die Annahme zum innovativen Menschen von Bedeutung, die den Ausführungen vorangestellt ist (ebd., 6): Es ist ein Mensch, der Probleme rational löst, es also grundsätzlich für sinnvoll hält, Problemlagen möglichst klar zu analysieren, Lösungsmöglichkeiten zu erkunden, eine davon auszuwählen, sie zu erproben und je nach Ergebnis beizubehalten oder zu verändern. Mindestanforderung an die „Bundesgenossen“: Sie müssen die Hoffnung haben, durch Handeln Probleme zu lösen.

Abschließend seien zwei Aspekte betont, die das Wort „innovativ“ als empirischen Indikator fragwürdig erscheinen lassen; der eine nährt sich aus den Havelockschen Ausführungen, der andere aus dem Vergleich beider Vorstellungen.

„Innovation“ ist bei Havelock als Kürzel verstanden. Das Wort ist nicht inhaltlich definiert und meint nur, dass etwas Neues gefunden wird, das ein bestehendes Problem zu lösen hilft. „Neu“ ist dabei relativ: Wenn etwas ausprobiert werden soll, was es in diesem System noch nie gab, ist es neu, auch wenn Andere längst Erfahrung damit gesammelt haben (ebd., 4). Dennoch ist wohl nicht der Versuch allein bereits eine Innovation, sondern nur der erfolgreiche Versuch, und dies ist erst im Nachhinein festzustellen. Das Prädikat, eine Veränderung sei innovativ, kann letztlich erst ex post zugewiesen werden, und erst die innovative Veränderung weist die Menschen, die sie tragen, als innovativ aus. Auch sie lassen sich also wohl nur von Fall zu Fall und im Nachhinein identifizieren.

Vergleicht man die Innovationsvorstellungen von Aregger und von Havelock, zeigt sich ein grundlegender Unterschied, mehr in der Art der Sprache und der Gedankenführung als in den faktischen Aussagen: Erneuerung kann als gemeinschaftliche Problemlösung verstanden werden – so lese ich die Havelocksche Version –, aber auch als Auftrag, als Weisung, der man als LehrerIn genügen muss. Im ersten Fall steht ein Problem im Mittelpunkt, eine Sache oder vielleicht auch ein Schüler, im zweiten die Institution, die Anforderungen stellt, und die Person der LehrerIn, die sich als gute Staatsdienerin erweist – dieser Eindruck entsteht, zumindest auch, in den Ausführungen von Aregger. Beide Motivationen können Schulveränderung bewirken und somit eine LehrerIn als innovativ kennzeichnen. Dennoch scheint mir die Differenz nicht unerheblich.

2.2.2 Heutige Innovationsvorstellungen für die „Schule der Zukunft“

„Innovation“ hat heute erneut Konjunktur, und nicht nur in der Wirtschaft (vgl. Kap. 2.1), sondern auch in der Erziehungswissenschaft²⁰. Was damit im Zusammenhang mit Schule ge-

¹⁹ In seinem Handbuch „The Change Agent’s Guide to Innovation in Education“ ist die Expertise der Zeit, auch die relevante amerikanische Literatur, von diesem gesuchten Experten mit langjähriger Erfahrung in der Schulentwicklung benutzerfreundlich aufgearbeitet. Aregger übersetzte dieses Buch 1976 ins Deutsche und gab ihm den Titel „Schulinnovation“.

²⁰ So führte die Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ihre diesjährige Tagung (2002) unter dem Titel durch: „Innovation durch Bildung“.

meint sein könnte, wird am Bericht der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995) dargelegt. Dieser Bericht ist das Ergebnis von ExpertInnengesprächen „zwischen allen, die an Schule, Bildung, Aus- und Weiterbildung beteiligt und auf sie angewiesen sind“²¹, nämlich von Vertretern der Wirtschaft und der Gewerkschaften, der Schulverwaltung und der universitären Pädagogik. Innovationsverständnis und Lehrerbild dieser Schrift können also als konsensfähig gelten. Das macht sie für unseren Diskussionszusammenhang relevant, und nur diese beiden Teilbereiche sind hier rezipiert.

Das Wort „innovativ“ taucht in vielen verschiedenen Zusammenhängen auf: Als einer der Merkpunkte, wenn über die Höhe des Bildungsbudgets nachgedacht wird: Es muss Innovationen ermöglichen (ebd., 19); als wichtiger Wettbewerbsfaktor am Standort Deutschland, nahezu synonym mit informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklungen (ebd., 43f.); als qualifizierende Kennzeichnung von Kooperationsverbünden zwischen Schulen verschiedener Schulformen (ebd., 146); als Forderung, in einem „innovativen Impuls“ das Berechtigungssystem durch Abschlusszertifikate zu verändern (ebd., 272) – der Eindruck liegt nahe, es handele sich hier um ein Zauberwort, das zwar inhaltlich nicht eindeutig gefüllt ist, das aber gerade deshalb in nahezu beliebigem Zusammenhang appellative Kraft hat. Eine Verwendung allerdings scheint mir essentiell: Die schnelle wirtschaftlich-technologische Entwicklung braucht innovative Schulabgänger, und diese Forderung macht „Befähigung zur Innovation“ (ebd., 19) zum zentralen Bildungsauftrag. Damit ist ein Problem der Verwertbarkeit (vgl. Kap. 5.2) in einen Auftrag an die Schule umgewidmet.

Eine Schwierigkeit sehen die Autoren in der gegenwärtigen Struktur der Schule, in der Verwaltungs- und Ordnungsbelange vor pädagogischen Zielen dominieren (ebd., 153)²², und dies meint doch sicher auch, wenn nicht gar vordringlich, die Art, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf ausüben. Sie stehen im Mittelpunkt des relativ schmalen Kapitels „Personal im Schulwesen“ (ebd., 300-333); dort ist zu erfahren, wie sie ihn ausüben sollten. Natürlich wünscht man sich innovative LehrerInnen. Dies ist aber nur eine von sieben sehr komplexe Forderungen (Berufliches Leitbild, 303 f.): Es muss ihnen Raum gegeben sein für persönliche Entfaltung und partnerschaftliche Teamarbeit; sie müssen sich wohlfühlen können, ihre Tätigkeit in Lehren und Lernen als sinnvoll und effektiv erleben und in ihrer Berufstätigkeit fachliche, soziale und personale Kompetenzen entfalten können; sie sind gekennzeichnet durch Selbststeuerung und Selbstverantwortung; ihre Grundeinstellung ist pädagogisch und sie verhalten sich sozial; sie verstehen sich als innovativ, d.h. sie planen und arrangieren Lern- und Erziehungsprozesse kreativ; sie fühlen sich der Schule als Ganzem verpflichtet und engagieren sich für deren Gesamtentwicklung; sie verfügen über Verhandlungskompetenz und Konfliktfähigkeit. Diese Beschreibung, die LehrerInnen in ihrer beruflichen Tätigkeit Eigenverantwortung, Freiraum und Kompetenz zugesteht, gleichzeitig aber auch, so scheint mir, Übermenschliches abverlangt²³, wird ergänzt um einen umfangreichen Katalog von Basiskompetenzen (ebd., 304f).

Vieles muss die LehrerIn für die Zukunft also können. Für unseren Zusammenhang, nämlich festzustellen, was eigentlich mit „innovativ“ gemeint ist, lässt sich gewinnen: Innovativ ist eine LehrerIn dann, wenn sie über ihr breites Wissen und Können (zu dem unter anderem auch „innovative“ Gestaltung von Unterricht und Erziehung gehört) in einer Weise verfügt, die aus ihren SchülerInnen innovative Menschen macht. Hier entsteht ein ähnliches Problem

²¹ So der damalige Ministerpräsident von NRW, Johannes Rau, in seinem Geleitwort (Bildungskommission NRW 1995, V).

²² Als Mittel dagegen wird ein – gemäßigt – unternehmerischer Ausweg aufgezeigt, nämlich die Einzelbudgetierung mit Auflagen für Verwendungsbereiche (ebd., 214).

²³ Im empirischen Teil der Arbeit zeigt sich dann auch, dass es keine LehrerInnengruppe gibt, die alle diese Kompetenzen aufweist, dass es aber für alle Kompetenzen LehrerInnen gibt (vgl. zusammenfassend Kap. 4.6.3).

wie in den Havelockschen Innovations-Aussagen (vgl. Kap. 2.2.1.): Ob dies gelingt, kann erst später entschieden werden; hier sogar sehr viel später. Für eine Operationalisierung, die es erlaubt, innovative Lehrer zu identifizieren, ist mit dieser Klärung nicht viel gewonnen.

Eine Aussage aus diesem Text, die sich allerdings auf „die Schule“ bezieht und nicht auf die LehrerInnen²⁴, gibt allerdings Aufklärung über zwei Komponenten innovativer Berufsausübung (ebd., 54). Es sind „Innovationsfähigkeit“ und „Innovationsbereitschaft“, also die Möglichkeit, Neues auszuprobieren und die Einstellung, dies auch zu tun zu wollen. Diese doppelte Kennzeichnung für die innovative LehrerIn ist die beste Näherung, die sich aus der hier analysierten Literatur gewinnen lässt. Mit ihr wird im empirischen Teil gearbeitet (vgl. Kap. 2.2.3 Ende und Kap. 3.2.2). Denn aus den beiden empirischen Studien zu „innovativen Lehrerinnen und Lehrern“, die es im deutschsprachigen Raum gibt, lässt sich keine brauchbare Operationalisierung gewinnen. Dies zeigt sich im nächsten Unterkapitel.

2.2.3 Operationale Definitionen der innovativen LehrerIn

Die beiden empirischen Studien, die es im deutschsprachigen Raum zu innovativen LehrerInnen gibt, liegen in ihrer Entstehungszeit weit auseinander. Die eine ist eine quantitative Untersuchung von Dann u.a., veröffentlicht 1978, und die andere eine qualitative von Schönknecht aus dem Jahr 1997. Beide fragen, unter welchen Bedingungen vorhandene innovative Kompetenz im Schulalltag zum Tragen kommt. Um dies tun zu können, müssen die innovativen LehrerInnen zunächst identifiziert werden; diesen Definitionen gilt unser Interesse. Die genauere Betrachtung bringt ein unerwartetes Ergebnis: Scheint es doch, als würde jeweils das Lehrerverhalten als innovativ angesehen, auf dem zum Zeitpunkt der Erhebung die schulpädagogisch-schulpolitische Hoffnung liegt. Dies wird zunächst an der Studie von Dann u.a. und dann an der von Schönknecht zu zeigen sein.

Bei der älteren Studie, einer Längsschnittstudie (Dann, Cloetta, Müller-Fohrbrodt und Helmreich 1978), macht der zeitliche Abstand die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Zeitgeist besonders augenfällig. Sie ist erwachsen aus dem renommierten Konstanzer Sonderforschungsbereich „Lehrereinstellung“ zu Beginn der siebziger Jahre. Aus ihm stellte sich mit der Diagnostizierung der „Konstanzer Wanne“²⁵ eine Schulreformfrage neu: Wie können die innovativen Potentiale junger, wissenschaftlich gebildeter LehrerInnen im trägen System Schule fruchtbar werden? Diese „Umweltbedingungen innovativer Kompetenz“, so der Titel, sollten erforscht werden. Die Verfasser gehen davon aus, dass innovative Kompetenz im Prinzip gelernt werden kann „wie andere Qualifikationen auch“ (ebd., 20). Der Ort dafür ist die Lehrerausbildung (ebd.), nicht die Schulpraxis selbst, denn sie gilt als beharrend und konservativ (ebd., 18), und auch nicht die Lehrer-Fortbildung, die unwissenschaftlich sei. Operationalisiert wurden innovative LehrerInnen über ihre Einstellungen, gemessen als vier Faktoren, nämlich „Konservativität“, „Sozialengagement“, „Durchsetzung“ und „Selbstunsicherheit“. Ich beschränke mich im Folgenden auf die Variablen des Faktors „Konservativität“, denn sie machen den Kern der Innovationsbereitschaft aus (ebd., 95). Dieser Faktor beinhaltet seinerseits sieben Skalen (ebd., 97); sie liefern eine Definition in Abgrenzung: Als innovativ gelten die Befragten, die auf den Konservativitätsskalen niedrige Werte haben, die also nicht konservativ sind. Das bedeutet: Sie sind nicht druckorientiert, haben keine negative Reform-

²⁴ Vgl. zu dieser Ent-Personalisierung Kap. 5.3.

²⁵ So benannten die Forscher, nach dem graphischen Eindruck, treffend ihr Ergebnis, dass der Konservatismus künftiger LehrerInnen im Studium deutlich abnimmt, bei Eintritt in die Schule aber sehr schnell wieder steigt, und zwar insgesamt etwa auf die gleiche Höhe. Von den zahlreichen Veröffentlichungen sei hier auf die zusammenfassende Darstellung verwiesen, die gleichzeitig als Autoren nahezu die gesamte Forschergruppe aufzählt: Cloetta, B. / Dann, H.-D. / Helmreich, R. / Müller-Fohrbrodt, G. / Pfeifer, H., 1973: Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung. Zeitschrift für Pädagogik 19, 919-941.

einstellung, zeichnen sich nicht durch Konservatismus aus, halten Vererbungs-Gesichtspunkte nicht für relevant, neigen nicht zu Konformität, zeigen Unabhängigkeit und verstehen sich als Pädagogen.

Verkürzt lautet die Operationalisierungsgrundlage: Wissenschaftlich ausgebildete Junglehrer mit nicht-konservativen Einstellungen sind innovationskompetent. Die Nähe zu den Innovationsvorstellungen der 70er Jahre (vgl. Kap. 2.2.1.) und zum Forschungshabitus der Zeit (vgl. Kap. 3.3) ist unübersehbar: Man konnte an die Durchschlagskraft wissenschaftlicher Ausbildung und an die handlungsleitende Relevanz von Einstellungen nahezu uneingeschränkt glauben. Im Abstand von gut 20 Jahren fällt auf, wie sehr dieser Ansatz dem bildungsreformerischen und forschungstechnischen Aufbruch der Zeit geschuldet ist. Schon zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dürfte das Projekt weitgehend überholt gewesen sein; als es konzipiert wurde, versprach es sicherlich einen wichtigen Beitrag zum Diskurs.

Bis zur zweiten empirischen Studie über „innovative LehrerInnen“ vergingen 20 Jahre. Auch Gudrun Schönknecht (1997) verwendet das Forschungsinstrument der Zeit, eine qualitative Studie, die sich methodologisch der „Grounded Theory“ verpflichtet sieht²⁶, und auch sie setzt auf ein schulpädagogisch aktuelles Reformkonzept: auf offenen Unterricht. „Ziel der Studie war die Untersuchung der beruflichen Entwicklung und des Berufsalltags innovativer GrundschullehrerInnen. Dafür war die Suche nach LehrerInnen wichtig, die an Grundschulen innovativ arbeiteten, d.h. das Konzept eines offenen Unterrichts verwirklichen“ (ebd., 85). LehrerInnen, die offenen Unterricht praktizieren, sind innovativ und nur innovative LehrerInnen hält sie für professionell. „In dem Begriff ‚innovative LehrerInnen‘, der häufig für die Befragten verwendet wird, sind mit die ... Kennzeichen pädagogischer Professionalität eingeschlossen²⁷. ‚Professionell‘ und ‚innovativ‘ werden als normative, wertende Begriffe verwendet, sie deuten an, dass die LehrerInnen als qualifizierte ExpertInnen in ihrem beruflichen Handeln gesehen werden (ebd., 45).“

Diese Verquickung von Professionalität und offenem Unterricht halte ich für zu kurz, weil sie andere Problemlösungen als unprofessionell abtut. Festgehalten sei: Die Operationalisierung dessen, was für die Schönknecht-Studie „innovativ“ ist, entspricht der Schulentwicklungshoffnung, die im Entstehungszeitraum der Studie vorrangig war und z.T. noch ist, nämlich die auf Verwirklichung offenen Unterrichts. Allerdings möchte ich ein Ergebnis der Studie festhalten: Die Autorin gewinnt u.a. differenzierte Erkenntnisse über drei zentrale Strategien innovativer LehrerInnen, die eingesetzt werden, um berufszufrieden arbeiten zu können: Sie achten auf sich und die Kinder, gehen den eigenen Weg und machen Erfahrungen, die sie reflektieren. Diese Strategien kennzeichnen, wie mir scheint, die selbstbewusste, erfolgreiche LehrerIn; und dies könnten auch KollegInnen sein, die nicht auf offenen Unterricht setzen.

Die Operationalisierungen der beiden Vorgängerstudien haben nichts miteinander zu tun, und keine von ihnen ist für mein Vorhaben zu übernehmen. Eine allgemeine Definition dessen, was einen innovativen Menschen ausmacht, ist offensichtlich nur inhaltsneutral möglich; Konkretisierungen sind dem Zeitgeist verhaftet. Eine solche inhaltsneutrale Definition findet

²⁶ Schönknecht beruft sich hier auf die Veröffentlichungen von Glaser, Strauss und Corbin und auf die Diskussion für den Anwendungsbereich „Lehrerforschung“ bei Altrichter und Posch, 1989: Does the ‚Grounded Theory‘ Approach offer a Guiding Paradigm for Teacher Research? Cambridge Journal of Education, Vol. 19, No. 1, 21-31.

²⁷ Die Definition von Professionalität: „Professionell arbeitet, wer selbständig und eigenverantwortlich, unter interkollegialer Abstimmung und Kontrolle, auf der Grundlage eines Amalgams von wissenschaftlich überprüfbarem Wissen und Berufserfahrung auf schwach strukturierte, wechselnde Problemlagen antwortet“ (Bauer, Karl-Oswald / Burkhardt, Christoph, 1992: Der Lehrer – ein pädagogischer Profi? In: Rolff, Hans-Günther / Bauer, Karl-Oswald / Klemm, Klaus / Pfeiffer, Hermann (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 7. Weinheim. Zitat S. 212f).

sich im NRW-Gutachten (Bildungskommission 1995, 54), dort allerdings für „die Schule“: „Durch ihre Organisation des Lernens und ihre zu starke Abschottung gegenüber der Entwicklung in Wirtschafts- und Arbeitswelt ist Schule heute nicht genügend auf Innovationsfähigkeit und Innovationsbereitschaft hin angelegt. Dies betrifft nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich von Beruf und Wirtschaft, sondern nicht zuletzt die Entfaltung von Selbstverantwortung und Kooperation in den Lernvorgängen“. Aus dem Gesamtzusammenhang wird klar: Innovationsfähig und innovationsbereit sollen die Schülerinnen und Schüler werden. Sie müssen zu Menschen erzogen werden, die Lust dazu haben, Neues auszuprobieren, und es für wichtig halten, am Fortschritt mitzuwirken; dann sind sie zu Innovation befähigt. Analog soll gelten: Eine innovative LehrerIn ist eine Person, die in ihrer beruflichen Arbeit gut Neues erproben kann und es als wichtige Berufsaufgabe ansieht, an Reformen mitzuarbeiten (vgl. genauer Kap. 3.2.2 und 3.6.1). Eine ethische Dimension von Schulentwicklung – z.B. hin zu mehr Demokratie, größerer Eigenständigkeit, mehr Selbstverantwortung – ist mit dieser allgemeinen Definition nicht einzufangen, auch wenn das o.a. Zitat dies insinuiert. Dennoch wird im empirischen Teil der Studie auch, allerdings nicht ausschließlich, mit dieser Definition gearbeitet (vgl. insb. Kap. 3.6 und 4.3).

2.2.4 Innovative Professionalitätsgestaltung und Zeitgeist

In den beiden empirischen Studien aus den End-Siebziger und den End-Neunziger Jahren entspricht das Kriterium, nach dem innovative LehrerInnen identifiziert werden, einer schulpädagogischen Hoffnung, die jeweils breite Zustimmung beanspruchen konnte. Die Zeitpunkte, zu denen diese beiden Studien entstanden sind, scheinen mir nicht ganz zufällig zu sein; nicht immer herrscht ja im schulpädagogischen Feld breiter Konsens über die Richtung, die Schulentwicklung nehmen sollte. Ich frage mich, nach welchem Kriterium wohl innovative LehrerInnen zu Beginn des neuen Jahrtausend ausgewählt werden könnten. Sind es möglicherweise diejenigen, die Laptop und Internet als Schülerarbeitsmittel im Unterricht einsetzen, oder die, deren Schüler nach TIMSS- und PISA-Kriterien²⁸ besonders gut abschneiden? In einem Vorabbericht über „Qualität von Schule und Unterricht“ aus dem DFG-Projekt „Unterrichtsmerkmale, Unterrichtserwartungen und -bedingungen. Mehrebenenanalytische Untersuchungen zu schulischer Qualität bei Lehrern und Schülern“ (Ditton / Merz 2000) wird eine Bestandsaufnahme vieler Entwicklungsrichtungen versucht, die als zukunftsweisend angesehen werden könnten: Schulprofil-Arbeit, Schulautonomie, Zusammenarbeit im Kollegium, problemübergreifender und fächerübergreifender Unterricht. Ein „innovatives Paradigma“ scheint es zur Zeit also nicht zu geben.

Was bedeutet nun aber die Kurzlebigkeit innovativer Strömungen? Man könnte ja die Relativität dessen, was als innovativ gilt, durchaus für ein triviales Ergebnis halten: Bei Innovationsbestrebungen geht es um Reform, und Reformhoffnungen und -ansätze sind immer diskursspezifisch und zeitabhängig. Die empirische Forschung hat dann lediglich insofern ein Problem, als sie zu lange dauert und Ergebnisse z.T. erst dann vorliegen, wenn die Reformvorstellungen sich bereits gewandelt haben. Eine leichte Wendung des Blicks lässt in der relativen Kurzlebigkeit der Reformströmungen jedoch ein Problem erkennen: LehrerInnen, die sich mit einem bestimmten, innovativen Reformkonzept identifizieren, werden es nicht deshalb fallen lassen, weil im pädagogischen oder im politischen Diskurs ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat. Dies wäre in der Schulpraxis ja auch fatal: Im Umgang mit Kindern, aber auch mit Jugendlichen, ist auch Dauer und Zuverlässigkeit geboten (vgl. Kap. 2.3.2, Frage 4). Offensichtlich kann es solchen ReformernInnen „mit langem Atem“

²⁸ TIMSS: Third International Mathematics and Science Study; PISA: Programme for International Student Assessment.

geschehen, dass sie das Kennzeichen „innovativ“ verlieren, und das nicht nur aus Forscher-sicht.

Ein Beispiel dafür findet sich in der Schulgeschichte der ältesten Alternativschule der 68er Bewegung, der Glockseeschule in Hannover (Köhler / Krammling-Jöhrens 2000²⁹). In den ersten zehn Jahren dieses Schulprojekts war das Konzept der „Selbstregulation“ Basis und Glaubensbekenntnis, Erziehungsziel und Weg zugleich (ebd., 36). In aller Unsicherheit und mit allen Verwerfungen erwies sich dieses innovative Konzept als tragend, solange alle Bezugspersonen täglich ihre Erfahrungen austauschen konnten. Organisatorische Veränderungen in den frühen achtziger Jahren machten diesen – oft auch kontroversen – allgemeinen Austausch unmöglich (ebd., 75f). Die Erfahrung, mit „Selbstregulation“ auf dem richtigen Weg zu sein, war an die neuen KollegInnen nicht zu vermitteln, und schließlich wurde „der Selbstregulierungsbegriff ... zum Reizwort und Tabuwort, auf das – um offene Konflikte zu vermeiden – möglichst verzichtet wurde“ (ebd., 77); nur so schien es weiterhin möglich, „vorwärts gerichtet arbeiten zu können“ (ebd., 75). Wie für unseren Zusammenhang geschrieben, heißt es dann: „Bis in die 90er Jahre gibt es eine von den LehrerInnen selbst vorgenommene Kategorisierung in ‚Alte‘ und ‚Neue‘ ... ‚Alte‘ oder ‚neue LehrerInnen‘ steht dabei nicht in jedem Fall für die Verweildauer in der Glocksee-Schule, sondern für die Unterschiede im Verständnis ihrer pädagogischen Entwicklungsgeschichte, der Bewertung der gegenwärtigen Praxis und ihrer Weiterentwicklung“ (ebd., 78). Vormalig innovative Lösungsansätze wurden entwertet, nämlich als „alt“ verworfen. Es gelingt nicht mehr, an ihnen verändernd weiterzuarbeiten und sie damit gewandelt gelten zu lassen.

Das Wort „innovativ“, so scheint mir, immunisiert solche Diskontinuitäten; damit wäre die Wahl dieses Adjektives für Reformarbeit mehr als lediglich eine griffige Formulierung. Zur Verdeutlichung möchte ich zwei Sätze in ihren Konnotationen gegenüberstellen:

„Diese LehrerIn ist reformerisch“ bzw. „Diese LehrerIn ist innovativ“.

Der zweite Satz geht leicht ein. Wir denken an einen dynamischen Menschen, der am Puls der Zeit ist, keine grundsätzlichen Schwierigkeiten sieht Neues umzusetzen und für Probleme Lösungen findet. Aber der erste? Kann ein Mensch „reformerisch“ sein? Reformen übersteigen die Kraft eines Einzelnen; hier schwingt Anstrengung mit. Ein reformerischer Mensch trägt eine Last, und zwar die Last der Vergangenheit. Er hat sich zum Ziel gesetzt, zu verändern, was gewachsen ist, es neu zu formen. Ein innovativer Mensch dagegen scheint frei von dieser Last: Er beginnt leichten Herzens etwas Neues. Mit der Änderung des Wortes wird die Konnotation von Erfolg gewonnen, aber nicht nur das: „Innovativ“ nährt die Vorstellung, man könne immer wieder anderes Neues in Angriff nehmen. Auch dies fällt schwer, wenn von Reform die Rede ist. Das Unbehagen an dem ersten Satz – Diese LehrerIn ist reformerisch – schwindet ja weitgehend, wenn er lautet: Diese LehrerIn arbeitet an Reformen mit. Unweigerlich fragt man sich aber dann: An welchen Reformen? Und: Ist es möglich, an mehreren Reformen gleichzeitig mitzuarbeiten? In „innovativ“ klingen solche Fragen nicht an; dieses Wort enthält unbeschwerter das Versprechen von Machbarkeit.

Die Grundthese, die am Ausgangspunkt dieser Arbeit stand, bedient also möglicherweise nicht nur ein Vorurteil (Kap. 2.1) – dies ließe sich durch empirische Befunde belegen, – die Fähigkeit zu Innovation kann möglicherweise nicht scharf genug definiert werden, um als empirischer Indikator für inhaltliche Veränderungskraft zu dienen. Sinnvolle empirische Arbeit ist also nur mit einer modifizierten Operationalisierung zu leisten. Die Erkenntnisse zu diesem Punkt seinen abschließend zusammengefasst.

²⁹ Ich danke den Autorinnen für diesen Hinweis.

2.2.5 Fazit: Innovationspotential, ein fragwürdiger empirischer Indikator

Bereits die Erkundungen im Rahmen der Innovationsdiskussion der 1970er Jahre (Kap. 2.2.1.) werfen die Frage auf, ob „innovativ“ ein Prädikat ist, das in seiner Bedeutung eindeutig bestimmt werden kann. Im Vergleich der deutschsprachigen Diskussion mit einer zentralen amerikanischen Veröffentlichung ergab sich, dass einerseits LehrerInnen als innovativ gelten können, die erfolgreich neue Lösungen anregen und ausprobieren für ein Problem, das sie sehen und das ihnen und den Kolleginnen und Kollegen die erfolgreiche Arbeit verstellt. Daneben werden mit innovativ auch solche KollegInnen bezeichnet, die eine neue externe Anforderung zur eigenen Sache machen und sie erfolgreich durchzusetzen. Pointiert möchte ich von autonomer Innovation und ausführender Innovation sprechen. Die Haltung, die darin zum Ausdruck kommt, dürfte sich wesentlich unterscheiden, mit „innovativ“ sind aber beide Möglichkeiten zusammengefasst. Was jeweils gemessen wird, ist nicht eindeutig, wie immer auch die Operationalisierung aussehen mag.

Ein weiteres Problem kommt hinzu: Ob eine Veränderung als Innovation anzusehen ist, kann erst im Nachhinein festgestellt werden, wenn sie sich nämlich als erfolgreich erweist. Auf die Person zugespielt: LehrerInnen haben nur dann Innovatives bewirkt, wenn die Veränderungen, die sie veranlasst haben, als erfolgreich qualifiziert werden. Es stellt sich die Frage, wer hier Definitionsmacht hat. Die Bildungskommission NRW (Kap. 2.2.2.) wählt dafür die SchülerInnen in ihrer künftigen Berufsausübung: Sind sie nicht innovativ genug, hatten sie auch keinen innovativen Unterricht. LehrerInnen heute kann man mit dieser Anforderung nicht als innovativ identifizieren. Geht es darum, Operationalisierungsmöglichkeiten für den innovativen Lehrer, die innovative Lehrerin zu suchen, ist diese Einsicht fatal.

Die beiden empirischen Untersuchungen zu innovativen LehrerInnen (Kap. 2.2.3.) wählen einen einfachen Ausweg aus diesem Dilemma: Sie nennen diejenigen LehrerInnen innovativ, deren Lehrer-Sein den Anforderungen des Zeitgeists entspricht. In den End-70er Jahren sind dies nicht-konservative LehrerInnen mit wissenschaftlicher Ausbildung, in den End-90ern (Grundschul-)LehrerInnen, die offenen Unterricht praktizieren. Hier erweist sich „innovativ“ als „black box“; das Wort ist inhaltlich nicht gefüllt und deshalb auch nur in einer Definition mit „Platzhaltern“ als empirischer Indikator geeignet. Eine solche Definition gibt es, die Platzhalter sind „Neues“ und „Reform“ (Kap. 2.2.3 Ende). Diese Inhalts-Leere ist aber nicht ohne Weiteres deutlich, und darin erweist sich das Wort „innovativ“ als funktional, suggeriert es doch, man könne die Zukunft gewinnen, ohne auf der Vergangenheit aufbauen zu müssen (Kap. 2.2.4). Für Menschen, die an der Entwicklung ihrer Schule arbeiten, folgt daraus auch, dass ihre Bemühungen, selbst wenn sie erfolgreich sind, nur relativ kurzzeitig als innovativ gelten; dies konnte an der Entwicklung der Glocksee-Schule gezeigt werden.

Die Grundthese dieser Arbeit war getragen von der naiven Vorstellung, innovativ seien die LehrerInnen, denen neue Lösungen für Probleme der Berufsarbeit einfallen und die Spaß an deren Umsetzung haben. In der kritischen Reflexion erwies sich diese unspezifische Vorstellung nun als zu kurz. Sie reicht nicht aus, um LehrerInnen zu identifizieren, die im Unterricht neue Wege gehen.

Griffig zusammengefasst, machen drei Erkenntnisse das Wort „innovativ“ als empirischen Indikator verdächtig; eine vierte fügt ein forschungsethisches Fragezeichen an:

- Der Begriff ist nicht eindeutig: Er fasst sowohl „autonome Innovation“ als auch „ausführende Innovation“ (1).
- Veränderungsbemühungen können erst ex post als „innovativ“ qualifiziert werden; das macht es schwierig, innovative Personen zu identifizieren (2).

- Wird „innovativ“ eindeutig gefüllt, sind die Identifikationskriterien notwendig zeitabhängig (3).
- Wird der Begriff als „black box“, also inhaltsneutral operationalisiert, umfasst er jede mögliche Neuerung, gleichgültig, ob sie mit ethischen Grundsätzen übereinstimmt, wie sie z.B. die Schulgesetze jedes Bundeslandes formulieren (4).

Eine inhaltsneutrale Definition wird in dieser Arbeit dennoch genutzt; sie umgeht Einwand (3). LehrerInnen, die angeben, Neues zu erproben falle ihnen leicht und die Mitarbeit an Reformen sei ihnen wichtig, werden als „innovationsnah“ identifiziert (vgl. Kap. 2.2.3 und 3.2.2 bzw. 3.6.1). Mit der Selbsteinschätzung, die ja vergangene Erfahrungen einfließen lässt, und mit der abgeschwächten Bezeichnung nicht als innovativ, sondern als innovationsnah, ist auch Einwand (2) entschärft. Bestehen bleibt Einwand (1), die Uneindeutigkeit des Begriffes; sie wird im empirischen Teil der Arbeit in modifizierter Form bestätigt (vgl. zusammenfassend Kap. 4.6.2).

Im Folgenden wird die Frage nach der Professionellen Beweglichkeit grundsätzlicher noch einmal aufgerollt, um eine brauchbare operationale Definition zu gewinnen.

2.3 Kennzeichnung der LehrerIn für die Schulreform: Erkenntnisse aus dem Schulentwicklungsdiskurs

Der unbefriedigenden formalen Definition der „innovativen LehrerIn“ (Kap. 2.2) wird in diesem Kapitel eine inhaltlich gefüllte, die der „LehrerIn für die Schulreform“ gegenübergestellt, der „veränderungsbereiten LehrerIn“. Quelle ist hier die Schulentwicklungsliteratur, die sich aktuell allerdings kaum explizit mit einzelnen Lehrerinnen und Lehrern befasst. Schulentwicklung, wie sie seit der paradigmatisch wirkenden Veröffentlichung von Fend (1986) verstanden wird, ist die Entwicklung von Einzelschulen. Die jeweilig besonderen Bedingungen eines Schul-Standorts, einer Schülerschaft, eines Lehrer-Kollegiums, eines Leitungsteams bzw. eines Schulleiters, aber auch die schuladministrativ-politischen Spezifitäten bedingen nicht nur die jeweilige Schul-Gestalt vor Ort, sondern auch die je eigenen Entwicklungsmöglichkeiten. Schulentwicklungsliteratur widmet sich folgerichtig weitgehend nicht dem Individuum, sondern der Gruppe; stehen LehrerInnen im Mittelpunkt, dann vorwiegend nicht als Personen, sondern als Mitglieder eines Gesamt-Kollegiums oder eines Teams. Dennoch gilt auch, dass die Entwicklung einer Schule durch Visionen Einzelner lebt, jedenfalls aber der Empfänglichkeit jedes Einzelnen für eine Vision bedarf. Dies sei mit zwei Aussagen aus konkreten Schulentwicklungsprojekten belegt (Messner 1998b, 117): „Der eigene Beruf musste in kleinen, sich über Jahre erstreckenden Schritten mit hohem Aufwand teilweise neu gelernt, eine grundsätzlich andere Beziehung zum Lernen der Kinder gefunden werden“ – dies wird LehrerInnen abverlangt, wenn sie sich auf Entwicklung einlassen, und das keineswegs immer freiwillig. Denn das „vorausgesetzte handlungsfähige Kollegium, das gemeinsam Fragen der eigenen Praxis stellt“ (ebd.), gibt es in vielen Schulen nicht. Richtig ist sicher, dass der Einzelne Schulentwicklung nicht bewirken kann; andererseits ist Schulentwicklung an die Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer gebunden: „Schulentwicklung ist eine Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung“ (Rolff u.a. 1999, 14). LehrerInnen, die erfolgreich an Schulentwicklung mitarbeiten, entwickeln sich im Schulentwicklungsprozess auch als Personen weiter. Die Frage, die meine Suche im unübersehbaren Feld der Schulentwicklungsliteratur leitet, lautet also: Welche Voraussetzungen muss der Einzelne mitbringen, um durch seine persönliche Entwicklung den Schulentwicklungsprozess mittragen zu können?

Betrachtet man diese Position genauer, erweist sie sich als Annahme über einen Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit von LehrerInnen und der Schulgestalt, in der sie arbeiten, unter einem Aspekt der Dynamik: Veränderungen auf der Ebene der Schule werden mit Veränderungen auf der Ebene der Personen verknüpft gesehen. Um diese Vorannahme zu überprüfen, schien es mir nötig, mich mit dem Zusammenhang zwischen Individuum und sozialem System allgemein, also basistheoretisch zu befassen. Es zeigt sich, dass beide – bei aller Abhängigkeit voneinander – doch auch unabhängig sind (Kap. 2.3.1). Im Anschluss dokumentiere ich in zwei Kapiteln die Funde zur LehrerIn als Person, die sich trotz der generellen Einsicht, dass Schulentwicklung mehr brauche als geeignete EinzellehrerInnen, über Erwarten zahlreich implizit oder explizit in nahezu allen analysierten Schulentwicklungstexten fanden. Die Annahmen über Funktion und Bedeutung der EinzellehrerIn für die Schulentwicklung sind breit gefächert. Sie scheinen geeignet, die ungeheure Fülle der Literatur zu strukturieren; dies wird, im Anschluss an die Dokumentation der Quellen, mit vier Grundsatzfragen angedeutet (Kap. 2.3.2); Kapitel 5 nimmt noch einmal darauf Bezug. An dieser Stelle geht es darum, eine operationalisierbare Definition der „LehrerIn für die Schulentwicklung“ zu gewinnen; diese Ebene wird in Kap. 2.3.3 erreicht. Hier sind Einzelanforderungen aufgelistet, geordnet nach den Aspekten „Selbstkompetenz“, „Sachkompetenz“ und „Sozialkompetenz“. Sie führen zu einer Definition der „veränderungsbereiten LehrerIn“, mit der im empirischen Teil gearbeitet werden kann. Eine kurze Zusammenfassung des Ertrags schließt das Kapitel ab (Kap. 2.3.4). Insgesamt hat sich mit meiner spezifischen Fragestellung eine Perspektive auf Schulentwicklungsliteratur eröffnet, der vertiefend nachzugehen lohnend wäre.

2.3.1 Zum Zusammenhang zwischen Individuum und sozialem System

Der Zusammenhang von Individuum und sozialem System ist an dieser Stelle Thema, weil Schulentwicklungsliteratur sich mit Systementwicklung beschäftigt, hier aber Aussagen über den einzelnen Lehrer, die einzelne Lehrerin in diesem Entwicklungsprozess herausgegriffen werden sollen. Der theoretische Rahmen, in dem dieser Zusammenhang erörtert wird, ist der einer Theorie selbstreferenzieller Systeme, wie sie von Maturana (z.B. 1982) in den (natur-)wissenschaftlichen Diskurs eingeführt und von Luhmann (insbes. 1984) auf soziale Systeme angewendet wurde. Im Folgenden wird das Modell so weit erörtert, wie es für die vorliegende Studie notwendig erscheint. Abschließend möchte ich dann zeigen, worin ich das Aufklärungspotential der Luhmannschen Gesellschafts-Theorie für Schulentwicklungsprozesse sehe.

Selbstreferentialität (Autopoiesis) wird eine evolutionäre Errungenschaft des Lebendigen genannt, nämlich die, sich selbst in den systemtypischen Elementen zu produzieren und ständig zu reproduzieren. Das erzeugt Verlässlichkeit in der Funktion trotz ständigen Wandels in der Substanz, die ja sterblich ist. Seine Elemente und der Modus, in dem sie füreinander anschlussfähig sind, machen das System aus, nicht etwa seine Struktur. In der Reproduktion der Elemente ergibt sich i.d.R. etwas, das von Außen als typische Struktur erscheint; und wir sind gewohnt, in der Analyse von Systemen Strukturangaben zu finden. Im Eigenleben des Systems, das als autopoietisches System verstanden ist, erweist sich diese Struktur aber quasi als Nebeneffekt, der entsteht, indem ein System die Anschlussfähigkeit seiner Elemente füreinander gewährleistet. Anschlussfähigkeit bedeutet, dass die Elemente in ausreichendem Maß untereinander und letztlich mit sich selbst verbunden sind und somit in ihrer eigenen Reproduktion das System reproduzieren.

Ein autopoietisch operierendes System ist also ständig und ausschließlich mit sich selbst und der eigenen Reproduktion beschäftigt und insofern geschlossen: Es produziert eine Grenze, die Innen und Außen eindeutig trennt. Gleichzeitig ist ein solches System aber auf das Außen, also die Umwelt, angewiesen, zumindest für Energiezufuhr; ohne Verbindung zur Umwelt

wäre es nicht überlebensfähig. Im Verweis auf die Umwelt und die Zuführen aus ihr ist das System auch durchaus wandelbar, ohne dass sein Überleben in Frage gestellt wäre. Allerdings geschieht dieser Wandel in evolutionären Zeitdimensionen, also langsam, und nach Maßgabe des Innen: Die Anschlussfähigkeit aller Elemente bleibt gewahrt. Autopoietische Systeme sind somit sowohl geschlossen als auch offen. Dieses Systemverständnis ist physiologisch gut belegt und für viele Funktionen des Lebendigen erklärungskräftig, z.B. auch für die Möglichkeit des Erkennens überhaupt (vgl. Maturana / Varela 1987).

Luhmann (1984³⁰) überträgt diese Erkenntnisse auf soziale Systeme, und zwar auf menschliche Sozialsysteme. Er tut dies im Versuch, seine profunden Kenntnisse über soziologische Systemtheorien mit Hilfe der Erkenntnisse über die Funktionsweise autopoietischer Systeme neu zu konfigurieren. Als Reproduktionsmodus sozialer Systeme findet er „Sinn“, und der jeweilige System-Sinn wird gewährleistet durch Kommunikation zwischen den Elementen des Systems. Elemente der sozialen Systeme sind nun keineswegs Menschen, wie es zunächst naheliegend erscheint; vielmehr sind Elemente z.B. die Rollen, die diese Menschen für das sinnhafte gemeinsame „Anliegen“ des Systems spielen. Denn die Menschen als Ganze, also die Individuen, sind für sich ebenfalls autopoietische Systeme. Auch für sie ist der Reproduktionsmodus „Sinn“. Diese Gemeinsamkeit erklärt sich aus der offensichtlichen Co-Evolution von Mensch und Sozialsystem: Die Existenz und Entwicklung des einen wäre ohne die des anderen nicht möglich. Das Medium allerdings, mit dem das System „Individuum“ operiert, ist nicht Kommunikation, sondern Bewusstsein³¹. Damit sind Individuen und die Gesellschaft bzw. die Organisationen, denen jeder Einzelne angehört, füreinander Umwelt, allerdings eine spezifische: Ohne soziale Einbindung, ohne Kommunikation, gibt es keine individuelle Bewusstheit, und ohne Individuen mit ihren (spezifischen) Bewusstheiten gibt es keine Kommunikation. Die beiden Systeme sind also in ihrem spezifischen Relationierungsmittel aufeinander angewiesen. Diese Art der System-Umwelt-Beziehung nennt Luhmann Interpenetration (1977; 1984, insb. Kap. 6). Interpenetrierende Systeme bleiben insofern Umwelt füreinander, als sie die „Angebote“ des fremden Systems nur nach Maßgabe ihres eigenen Prozessierens nutzen können. Menschen nutzen soziale Systeme, indem sie sie mittels Bewusstsein in ihre Sinnkonstituierung einbauen, und soziale Systeme nutzen ihre Mitglieder, indem sie z.B. deren Informationen kommunizieren. Interpenetration besteht für soziale Systeme in Hinblick auf diejenigen Individuen in ihrer Umwelt, die Rollen im System besetzen, und für Menschen in Hinblick auf die Sozialsysteme in ihrer Umwelt, an deren Kommunikation sie teilhaben³².

Für unseren Zusammenhang fruchtbar scheint mir besonders die Erkenntnis, dass LehrerInnen nicht mit ihrer ganzen Person, sondern eben nur in dieser spezifischen Rolle der Schule, in der sie arbeiten, angehören. Impulse für eine Veränderung der eigenen Schule können dann genau aus dem „privaten“ Anteil gespeist werden, und andererseits kann eine Veränderung des Systems über die Rollenwahrnehmung auch die Person ergreifen. Diese mögliche Wechselbeziehung ist aber nicht zwangsläufig gegeben, sondern nur dann, wenn ihr im jeweiligen System, also in der Schule, die sich verändert, oder in der Person, die sich entwickelt, Raum gegeben werden kann: Die Schulveränderung muss in die Sinn-Konstitution der Lehr-Person passen, d.h. anschlussfähig für deren Bewusstsein sein, und die Entwicklung der LehrerIn muss im System Einzelschule kommunizierbar sein, um hier Veränderung anzustoßen.

Was brauchen LehrerInnen, um Schulentwicklung mittragen zu können, was macht sie „veränderungsfähig“? Mit Luhmann lässt sich diese Frage präziser formulieren, denn Menschen

³⁰ Seitenzahlen beziehen sich auf die sechste Auflage, 1996.

³¹ Diese Kennzeichnung findet Luhmann. Damit verneint er keineswegs unbewusste Anteile des Menschen (vgl. z.B. 1984, 335). Möglicherweise wäre hier eine psychoanalytisch geleitete Reformulierung möglich und nötig.

³² Natürlich können Interpenetrations-Beziehungen auch zwischen einzelnen Menschen bestehen, z.B. in Freundschaft oder Liebe.

können neue Sinnanforderungen im sozialen System als individuelle Sinnanforderungen aufnehmen, tun es ab er nicht notwendig. Diese individuelle Möglichkeit hat Einfluss auf Systementwicklungsprozesse: Es unterstützt oder behindert sie. Was also müssen LehrerInnen mitbringen, worüber müssen sie verfügen, sollen sie zu dieser doppelten Sinn-Modifikation in der Lage sein? Mit dieser spezifischen Fragestellung soll nun also in den beiden folgenden Kapiteln Schulentwicklungsliteratur gesichtet werden.

2.3.2 Die LehrerIn im Schulentwicklungsdiskurs I: Bedeutungszuschreibungen

Das Vorhaben dieses und des nächsten Kapitels ist es, (erziehungs-)wissenschaftliche Veröffentlichungen zur Schulentwicklung zu durchforsten, und zwar unter meiner spezifischen Fragestellung: Enthalten sie Annahmen darüber, was ein Lehrer oder eine Lehrerin mitbringen muss, um den Weg in die „Schule der Zukunft“ bahnen zu helfen? Gedacht war an eine inhaltliche Meta-Analyse von Schulentwicklungs-Literatur³³. Dieses Vorhaben stieß auf ein doppeltes Hindernis. Das erste ist die Fülle der Texte. Selbst wenn man sich auf den deutschsprachigen Raum und auf die Veröffentlichungen der letzten vier Jahre, also seit 1998 beschränken wollte, übersteigt ein umfassendes Sichten die Kapazitäten der einzelnen Forscherin. Die Auswahl, die hier getroffen wurde, ist in Anhang 1.1 dokumentiert. Das zweite Hindernis betrifft die unerwartete Fülle der Befunde. Zentral ist die Frage nach dem Einzellehrer, der Einzellehrerin für keinen der Texte. Nahezu jede der Veröffentlichungen, die ich mit meiner spezifischen Aufmerksamkeitsfokussierung gesichtet habe, enthielt dennoch implizit oder explizit Annahmen darüber, was der Einzelne mitbringen muss für die Schulentwicklung, und jeder neue Text förderte neue Vorstellungen zu Tage. Das Feld ist also noch keineswegs gesättigt: Für eine saubere inhaltliche Meta-Analyse würden die gelesenen Veröffentlichungen nicht ausreichen. Insgesamt wurden 36 neuere Veröffentlichungen analysiert, 19 davon stammen aus den Jahren 1999 und 2000. Die Quellen sind in Anhang 1.1 aufgelistet.

Das Material reicht aus, vier Grundeinstellungen zur LehrerIn im Schulentwicklungsprozess zu benennen, die sich aus der Lektüre ergaben; ihnen gilt dieses Kapitel. Sie sollen als vier Fragen formuliert werden:

1. Wer sorgt für das nötige Gleichgewicht zwischen Veränderung und Stabilität, das institutionelles Chaos verhindert?
2. Welche Bedeutung wird individuellen Balanceverlusten der LehrerIn im institutionellen Entwicklungsprozess eingeräumt?
3. Was ist wohl verstandene LehrerInnen-Autonomie?
4. Gibt es Überlegungen zum nötigen Gleichgewicht zwischen Veränderung und Stabilität, das den verlässlichen Rückhalt für das Erwachsen-Werden der Schülerinnen und Schüler garantiert?

Zu 1: Balance zwischen institutioneller Veränderung und Stabilität³⁴:

Offensichtlich ergibt sich aus dem hochgradig zustimmungsfähigen Wunsch nach Schulentwicklung ein Dilemma: Zwar sind sich alle Autoren einig, Schule solle und müsse sich ändern, wenn sie zukunftsfähig bleiben oder werden will, sie soll also in Bewegung geraten. Bewegung bedeutet aber auch die Möglichkeit von Chaos, und dieser Gefahr gegenüber gibt es unterschiedliche Einstellungen. Ansätze zur Organisationsentwicklung bieten kontrollierte und gezielte Bewegung durch professionelle, expertengestützte Entwicklungswege; sie wer-

³³ Ich danke Rudolf Messner, Universität Kassel. Aus der Zusammenarbeit mit ihm, besonders im Rahmen des Bielefeld-Kasseler Graduiertenkollegs, erwuchs diese Vorgehensweise.

³⁴ Die Literaturangaben in den Ausführungen zu den ersten drei Fragen beziehen sich auf Anhang 1.1; Literatur in den Fußnoten findet sich im Gesamt-Literaturverzeichnis.

den als geeignet angesehen, jede Organisation zu verändern, und zwar auf das Ziel hin, das sie sich vorab selbst setzt. Scheitern in Chaos kommt in diesen Veröffentlichungen nicht vor (Philipp 1994, 1996, Thiel 1994, Rolff 1995, Rolff u.a. 1999, Dalin u.a. 1996 und als Extrem Klippert 2000). Ansätze des Qualitätsmanagements vermeiden ebenfalls den Gedanken an Chaos, und zwar durch die Selbstverpflichtung auf ein feststehendes Ziel, nämlich die wirtschafts-konforme Qualität der Unterrichtsergebnisse, und bieten adaptierbare wirtschafts-erprobte Modelle, dieses Ziel zu erreichen. Auch hier wird der Gefahr des Scheiterns durch häufig außerschulische Expertise Einzelner vorgebeugt, Chaos ist unprofessionell (Altrichter / Posch 1999, Spieß 1999, Eyerer 2000, Kempfert / Rolff 1999). Veröffentlichungen, die keiner dieser Richtungen zuzurechnen sind, müssen Chaotisches als Teil des Prozesses annehmen; Scheitern wird hier als möglich angesehen und reflektiert. Vermeidbar erscheint es im lebendigen Miteinander: Nicht alle LehrerInnen können sich der Veränderung verschreiben; Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen besonders auch diejenigen, die den Schul-Betrieb aufrecht erhalten und so Freiraum für Experimente schaffen (Carle 2000, Dalin 1999).

Zu 2: Innerpsychische Balance der LehrerIn im Entwicklungsprozess³⁴:

Entwicklung der Institution ist nicht unabhängig von der Entwicklung des Einzelnen; dies ist selbstverständlicher Tenor in allen Schulentwicklungs-Vorstellungen, die hier zugrunde liegen³⁵. In Schulentwicklungsliteratur wird er unterschiedlich thematisiert. Ansätze im Sinne der Organisationsentwicklung vermitteln den Eindruck, die „Personalentwicklung“ ergebe sich sozusagen selbstläufig, wenn die Institution Einzelschule auf professionelle Art in Bewegung gekommen ist. Adaptationen von Quality-Management-Modellen fordern den Lehrern und Lehrerinnen qua Modell-Hoheit die entsprechenden Lern- und Entwicklungsschritte ab – z.B. hin zur Selbstevaluation – und sehen Schulleiter oder schulinterne Qualitätszirkel zumindest in der Kontrollpflicht, z.T. auch in einer Anweisungspflicht. Viele der anderen Veröffentlichungen setzen auf Einsicht, Lernwillen, Leidensdruck und Stützung von innen und außen. Nur leise – wenn überhaupt – wird allerdings thematisiert, dass persönliche Entwicklung nicht per se für den einzelnen erstrebenswert sein muss, bedeutet sie doch Aufgeben einer funktionierenden Balance und Ungewissheit darüber, wann und ob sich eine neue einstellt³⁶. Auch hier droht Chaos, wenn auch politisch und gesellschaftlich leichter auszublenden und – in Sündenbock-Manier – individuell zuschreibbar, womöglich bis hin zur Pathologisierung von Abwechslern. Diejenigen Texte, die nah an der schulischen Praxis entstanden sind, lassen der Verunsicherung durch Neuerungen im bisher Bekannten und sicher Geglaubten am ehesten Raum (Carle 2000, Messner 1998a,b, Combe 1999, Reh 1999; aber auch Altrichter / Posch 1999). Käppeli (1999) benennt die Möglichkeit von Einzelnen und Teams, sich im Umbruch Hilfe zu holen und damit persönliche und institutionelle Aporien produktiv zu meistern, etwas unglücklich „Beratungskompetenz³⁷“. Nirgends sonst fand sich dieser Hinweis, den ich für bedeutsam halte: Es ist eine besondere Kompetenz, sich Rat zu holen, und die muss man haben, wenn Schulentwicklung und individuelle professionelle Entwicklung nicht nur zufällig, sondern geplant stattfinden sollen und auch Scheitern als Ergebnis eines Aufbruchs ge-

³⁵ Wie dieser Zusammenhang basistheoretisch gedacht werden könnte, wurde in Kapitel 2.3.1 dargestellt. Vgl. auch die Überlegungen in Kap. 5.4.

³⁶ Dass persönliche Entwicklung tatsächlich immer auch Verlust bedeutet, und zwar so lange, bis sich ein neues Gleichgewicht einstellt, und dass Menschen gerade in dieser Zeit des Gleichgewichts-Verlusts individuell sehr verletzlich sind, ist eindrucksvoll dargestellt in Robert Kegan's Werk „Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben“ (1986) mit dem sprechenderen englischen Titel „The evolving self“.

³⁷ Beratungskompetenz ist gewöhnlich die Kompetenz, jemandem zu raten; Organisationsentwicklungs- und Qualitätsmanagement-Ansätze setzen auf diese Experten-Kompetenz. Für die Fähigkeit, sich selbst – als Individuum oder als Institution – an geeignete Stellen um Rat zu wenden, wenn ein Problem auftaucht, gibt es kein deutsches Wort.

fürchtet werden muss. Diese Kompetenz setzt Selbstsicherheit und Realitätssinn voraus – und Verzicht auf eine missverstandene Autonomie nach dem Motto: „Ich muss alle Probleme selber lösen können.“

Zu 3: Wohlverstandene Autonomie der LehrerIn³⁴:

Die Bewertung der „Autonomie“ im Lehrerberuf oder vielmehr die Annahme darüber, was richtig verstandene Autonomie sei, eignet sich ebenfalls zur Klassifizierung von Schulentwicklungsansätzen. Zusammenarbeit, für Schulentwicklung unabdingbar, kann in Spannung stehen zur Autonomie des einzelnen Lehrers. Bei Carle (2000, 143) wird dieses Dilemma aufgelöst in der Einsicht, jede Entwicklungsvorstellung für die Schule als Ganzes müsse vom einzelnen Lehrer, der einzelnen Lehrerin zur eigenen gemacht werden können, soll produktiv-kreative Mitarbeit möglich sein. Das fordert psychische Arbeit; mit Gehorsam ist es nicht getan³⁸. Ansätze des Qualitätsmanagements sehen im autonomen Lehrer eher ein Problem: Er könnte sich Qualitätsvorstellungen widersetzen (Altrichter / Posch 1999, insbes. 206ff.) und (ungebetenen) Expertenrat ausschlagen; dies macht Zugeständnisse in der Ausformung der wirtschafts-entlehnten Entwicklungs-Modelle nötig. Eine andere Art der Vorgabe machen Schulen, die ein besonderes Profil erarbeitet haben und neue KollegInnen aufnehmen wollen. Auch hier wird die Autonomie eingeschränkt, z.B. durch eine familiäre Kollegiums-Struktur mit entsprechender sozialer Kontrolle und Anpassungszwang (Posch 1999), moderner durch schulscharfe Ausschreibung, Probeunterricht und Evaluation (Buchen / Burkhart 2000). Interessant scheint mir, dass diese Wünsche nach Einschränkung beruflicher Freiheit in einer schulpolitischen Situation Raum finden, die den „Autonomen Lerner“ auf Schülerseite als Lösungsmodell propagiert. Auch für das Lernen von Lehrern und Lehrerinnen hat der Lehr-Lern-Kurzschluß³⁹ Gültigkeit: Das Lernergebnis kann nicht durch die Lernvorgaben der „Lehrenden“ determiniert werden, auch dann nicht, wenn die Lernenden selbst LehrerInnen sind (vgl. detaillierter Kap. 5.1 und 5.2). Norm-Orientierung von außen kennzeichnet auch den Teil der Literatur, die auf Lehrplanänderungen setzt. Auch hier wird die Autonomie des Einzelnen implizit eingeschränkt, teils in der naiven Annahme, damit erst die Voraussetzung für Schulentwicklung zu schaffen (Fried 1996), teils differenziert in der Einsicht, staatliche Vorgaben schließen lediglich das nicht mehr Kompatible aus und Lehrplanänderungen bewirkten nicht grundsätzliche Neuorientierung, brächten aber die KollegInnen dazu, zu überprüfen, ob das, was sie jetzt machen, noch legitim ist (Künzli u.a. 1999). Als Texte mit Gesetzes-Charakter sind Lehrpläne begrenzende Handlungsvorgaben und bedeuten damit tatsächlich und legitim Einschränkungen der Lehrer-Autonomie. Weiterreichende Einschränkungen mit ihrem Gleichschaltungs-Hautgout stoßen auf Widerstand (Altrichter / Posch 1999, 206ff)⁴⁰.

Zu 4: Zukunftsoffenheit und sicherer Rahmen für die Entwicklung Heranwachsender:

Abschließend möchte ich auf ein Problem aufmerksam machen, zu dem ich in der von mir analysierten Schulentwicklungsliteratur nur indirekt fündig wurde. LehrerInnen sind nicht nur Wissensvermittler für die Zukunft, sondern sie gestalten zu weiten Zeitanteilen die Gegenwart heranwachsender junger Menschen (Messner 1998b). Der zweite Auftrag scheint mir genuin konservativ zu sein und in notwendiger Spannung zur Euphorie des Alles-Veränderns zu ste-

³⁸ Hier zeigt sich eine Entsprechung für die Luhmannsche Figur der Interpenetration (vgl. Kap. 2.3.1), konkretisiert für Schulentwicklung.

³⁹ So bezeichnet Holzkamp (1993, insbes. 391ff) die Annahme, Unterweisung habe direkte und vorhersehbare Wirkung in demjenigen, der unterwiesen wird.

⁴⁰ Natürlich kann persönliche Faulheit oder auch die mangelnde Eignung für den Beruf mit „Autonomie“ getarnt werden. Dies spricht aber nicht gegen die in Demokratien unerlässliche Autonomie des Lehrers in der Ausübung seines Berufes. Der freiheitlich-demokratische Rahmen dieser Autonomie scheint z.Zt. – anders als in den Siebzigern – nicht diskussionsbedürftig.

hen. Ausführungen über die Veränderung der Welt, die z.T. sehr erhellend und scharfsichtig für Schulentwicklung sprechen, müssten, so scheint mir, kontrapunktiert werden mit den geradezu atavistisch anmutenden Bedürfnissen nach Rückhalt als Möglichkeit individueller Entwicklung (vgl. z.B. Kegan 1986). Hier sehe ich den Lehrer, die Lehrerin in einem Dilemma, mit dem sie alleingelassen sind. SchülerInnen brauchen nicht nur zukunftsfähiges Wissen, sondern auch persönliche Stabilität, die – in Zeiten der „Freizeit-Kultur“, sprich: anhaltender Arbeitslosigkeit – nicht nur aus beruflichen Erfolgen geschöpft werden kann. Ich halte Überlegungen dazu, die es in anderem Zusammenhang natürlich gibt, auch im Rahmen einer Theorie der Schulentwicklung für nötig und lohnend. Möglicherweise ist es die Bewusstheit über eine solche Spannung, die „pädagogische Schulentwicklung“ von „wirtschaftsnaher Schulentwicklung“ abgrenzt. Die „Grundantinomie der Pädagogik von Sein und Norm, Subjekt und Objekt, Gegenwart und Zukunft“ (Nohl 1935, 129) stellt auch heute noch die Anforderung, „Vater und Mutter zugleich zu sein“⁴¹, und zwar an die Institution wie auch an den einzelnen Lehrer (vgl. Kap. 5.4). Im Forschungszusammenhang der feministischen Pädagogik wird diese Forderung an die Professionalität von Lehrern und Lehrerinnen diskutiert (vgl. z.B. Horstkemper 2000); für die Entwicklung der Institution finden sich entsprechende Überlegungen m.E. nicht. Der Dialektik der beiden Anforderungen den theoretischen Raum zu geben, der ihr auch für die Schulentwicklung zukommt, schiene mir eine lohnende Aufgabe.

2.3.3 Die LehrerIn im Schulentwicklungsdiskurs II: Einzelanforderungen und ihre Operationalisierung

Für einige der analysierten Schulentwicklungstexte können Forderungen an den einzelnen Lehrer, die einzelne Lehrerin noch weiter konkretisiert werden⁴². Es lassen sich einzelne Eigenschaften und Einstellungen aufzählen, die vorhanden sein müssen, soll eine Lehrkraft an Schulentwicklung mitarbeiten können. Zwei Vorstellungen dazu sind uns schon in Kapitel 2.2 begegnet:

- Nach Havelock (1973) kann Schulentwicklung mit LehrerInnen verwirklicht werden, die rationales Problemlösungsverhalten zeigen (vgl. Kap. 2.2.1.): Sie halten es grundsätzlich für sinnvoll, Problemlagen möglichst klar zu analysieren und Lösungsmöglichkeiten zu erkunden, auszuwählen und zu probieren.
- Nach Schönknecht (1997) sind LehrerInnen, die neue Wege gehen, durch drei berufliche Strategien gekennzeichnet (vgl. Kap. 2.2.3.): Sie achten auf sich und die Kinder, gehen den eigenen Weg und machen Erfahrungen und reflektieren sie.

Entsprechende Einzelergebnisse gibt es in jedem der 15 detailliert analysierten Texte. Sie werden im Folgenden nicht nach Autoren aufgezählt, sondern mit Hilfe der Ebenen Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz strukturiert. Diese drei Ebenen nennt Garlichs (1996, 160f) als Ansatzbereiche für eine reformierte Lehrerbildung: In der Sache, im sozialen Miteinander und im Umgang mit sich selbst müssen LehrerInnen ExpertInnen werden – und in der Berufsausübung sein. Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz stehen miteinander in Korrespondenz. Sie sind nicht als Bestände gedacht, die erreicht sein könnten, sondern erfordern ständige Pflege; darin liegt die Professionalität der Lehrkraft, und darin erweist sie sich als entwicklungsfähig und -bedürftig. Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz eröffnen und begrenzen die persönlichen Möglichkeiten der Lehrkraft für den jeweils realitätsgerechten Umgang mit beruflichen Anforderungen. Diese Anforderungen sind immer dynamisch und erfordern einen ständigen Lern- und Verände-

⁴¹ Auch diese Formulierung findet sich dem Sinn nach bei Nohl (1935, 130), wenn er von väterlichen und mütterlichen Aufgaben der Schule spricht.

⁴² Diese fünfzehn Texte sind in Anhang 1.1 unterstrichen.

rungsprozess, damit die LehrerIn jeweils „gut genug“ sein kann⁴³, und zwar auch im „normalen“ LehrerInnen-Alltag. Dynamik wird nicht erst durch Schulentwicklung nötig, kommt hier aber eher in den Blick des Theoretikers.

Alle Einzelaussagen zum „Lehrer für die Schulentwicklung“, die der analysierten Literatur zu entnehmen waren, lassen sich den drei Bereichen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz zuordnen; Anhang 1.2 enthält die entsprechende Dokumentation. Die Einzelangaben ergänzen sich; Unvereinbares enthalten sie nicht. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen drei Bereichen kategorial beschrieben und abschließend auf ihre Operationalisierbarkeit hin betrachtet. Im Wunsch der Forscherin, befriedigende Operationalisierungen für die Kennzeichnung „veränderungsbereit“ zu finden, liegt ja der Antrieb zu diesen Recherchen.

Dem Bereich der Selbstkompetenz⁴⁴ sind besonders viele Aussagen über die Einzel-LehrerIn zuzuordnen. Analytisch lassen sich folgende sieben Unter-Kategorien herausarbeiten: LehrerInnen, die an Schulentwicklung mitarbeiten können,

- haben ein Bewusstsein von der Entwicklungsbedürftigkeit des Bestehenden und sehen darin eine Aufforderung (Altrichter / Posch 1999, Käppeli 1999, Schratz / Steiner-Löffler 1999, Spiess 1999),
- freuen sich an persönlichem Wachstum oder haben zumindest die Möglichkeit dazu (Carle 2000, Gebauer 2000, Horstkemper 2000, Kempfert / Rolff 1999, Preiser 1995, Schöning 2000, Spiess 1999),
- sind bereit, Vertrautes, Sicheres aufzugeben (Altrichter / Posch 1999, Carle 2000, Schöning 2000),
- nehmen Spielräume wahr und nutzen sie (Carle 2000, Käppeli 1999, Messner 1998a, Schöning 2000, Schratz / Steiner-Löffler 1999),
- verfügen über persönliche Stabilität und Frustrationstoleranz (Carle 2000, Gebauer 2000, Kempfert / Rolff 1999, Messner 1998a),
- haben ein realistisches Bild von sich selbst (Altrichter / Posch 1999, Baumann 1995, Carle 2000, Gebauer 2000, Kempfert / Rolff 1999, Spiess 1999) und
- gehen aufmerksam mit der eigenen Person um (Carle 2000, Gebauer 2000, Käppeli 1999, Schöning 2000, Schratz / Steiner-Löffler 1999).

Ihre Sachkompetenz⁴⁴ haben diese LehrerInnen in vier Bereichen zu beweisen:

- Sie sind ExpertInnenen für Lernen (Carle 2000, Kempfert / Rolff 1999, Messner 1998a),
- finden die Sachgrundlage der Unterrichtsinhalte auch persönlich interessant (Altrichter / Posch 1999, Carle 2000, Kempfert / Rolff 1999, Messner 1998a),
- verstehen es, den Kontakt zwischen Person und Sache herzustellen (Carle 2000, Gebauer 2000, Kempfert / Rolff 1999, Messner 1998a) und
- sind an neuen Konzepten interessiert (Altrichter / Posch 1999, Beucke-Galm 1995, Carle 2000, Kempfert / Rolff 1999, Schratz / Steiner-Löffler 1999, Spiess 1999).

Sozialkompetenz⁴⁴ braucht man im Lehrberuf im Umgang mit SchülerInnen, Eltern, KollegInnen, den Vertretern der Schuladministration und sonstigen Mitgliedern der jeweiligen Schulgemeinde. Soll produktiver Kontakt gelingen, muss der einzelne Lehrer in seinem Verhalten dem jeweils Anderen gegenüber gekennzeichnet sein durch

⁴³ Die Formulierung wähle ich in Anlehnung an Winnicotts „good enough mother“ (vgl. z.B. Davis / Wallbridge 1995). Für die Implementierung dieses Konzepts in die Pädagogik vgl. Garlichs / Lahme-Gronostaj 2000.

⁴⁴ Für die Anforderungen im Einzelnen vgl. Anhang 1.2. Die Quellentexte sind in Anhang 1.1 dokumentiert.

- Wertschätzung (Altrichter / Posch 1999, Carle 2000, Gebauer 2000, Messner 1998a, Schratz / Steiner-Löffler 1999, Spiess 1999)
- Offenheit für Kommunikation und die Bereitschaft, Position zu beziehen (Carle 2000, Messner 1998a, Schratz / Steiner-Löffler 1999) und
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit (Carle 2000, Buchen / Burkart 2000, Gebauer 2000, Käppli 1999, Kempfert / Rolff 1999, Spiess 1999).

Diese Qualitäten des menschlichen Miteinanders sind ergänzt durch ein

- Verständnis von der Schule als gemeinsamem Lebensraum (Carle 2000, Kempfert / Rolff 1999, Messner 1998a, Schöning 2000, Schönknecht 1997).

Vielfältig sind die Anforderungen an die LehrerIn für die Schulentwicklung. Sie gehen weit über die Ergebnisse aus der Innovationsliteratur hinaus (vgl. Kap. 2.2); die komplexe Beschreibung, die das NRW-Gutachten als berufliches Leitbild für die LehrerIn sieht (vgl. Kap. 2.2.1), kann dagegen weitgehend parallel gelesen werden⁴⁵. In der referierten Form sind die Funde aus der Schulentwicklungsliteratur allerdings nicht konkret genug für das Anliegen dieses Kapitels, die Konstruktion einer Variablen „Veränderungsbereitschaft“ zu ermöglichen. In den Einzelaussagen, die Anhang 1.2 dokumentiert, ist die Ebene der Operationalisierbarkeit allerdings erreicht. Üblicher Weise würde man nun versuchen, für die Kategorien Fragen zu entwickeln, also ein Erhebungsinstrument zu erstellen. Aus dem spezifischen Forschungsprozess der vorliegenden Studie ergibt sich ein anderes Vorgehen. Die meisten Daten, die Basis der Untersuchung sind, lagen zu Beginn der Arbeit bereits vor (vgl. zusammenfassend Kap. 1, Einleitung, im Einzelnen Kap. 3.1 und 3.2). In diesem Datenschatz soll nun versucht werden, eine operationale Definition der „veränderungsbereiten LehrerIn“ zu realisieren und damit eines der klassischen Probleme von Sekundäranalysen zu lösen (vgl. Kap. 3.2). Operationalisierbarkeit heißt hier also nicht: Wie muss ich fragen, damit ich feststellen kann, ob eine LehrerIn im o.a. Sinn veränderungsbereit ist? Zu klären ist vielmehr: Welche der (sehr heterogenen) Einzel-Angaben zu den fünfzehn kategorialen Bestimmungen der LehrerIn für die Schulentwicklung lassen sich im gegebenen Datenmaterial wiederfinden? Fragebogen und Liste der Einzelbefunde wurden auf Passungen hin durchgesehen. Das Ergebnis sind 18 einzelne Items, mit denen 12 der 15 Kategorien zum Teil treffend, zum Teil weniger treffend repräsentiert sind. Anhang 1.3 listet sie auf und kommentiert die Passung. Sie kann m.E. insgesamt als ausreichend gelten⁴⁶. Dies sind die Haupt-Mängel: Aussagen zum Lernbegriff der befragten Lehrerinnen und Lehrer und Einstellungen zur Schule als gemeinsamem Lebensraum liefert die Basisbefragung nicht. In einigen Kategorien ist die Ausbeute ausgesprochen dürftig, so z.B. bei der Frage, worin sich die Aufmerksamkeit des Lehrers auf seine eigene Person äußert, was ihm selbst der fachliche Inhalt von Unterricht bedeutet und wie es mit Wertschätzung und Zusammenarbeit steht.

Die schwerwiegendste Einschränkung der operationalisierbaren Bestimmungen gegenüber den Anforderungen aus der Schulentwicklungsliteratur kann die o.g. Einzelliste allerdings nicht aufdecken: Keine der Aussagen zum erwünschten Verhältnis zwischen der LehrerIn und ihren SchülerInnen findet eine brauchbare Entsprechung im Fragebogen der Basisuntersuchung. Dies ist in Anhang 1.4 aufgezeigt⁴⁷. Zwar gibt es einige Items im Fragebogen, die darauf abstellen, herauszufinden, inwieweit SchülerInnen im Professionalitätskonstrukt der LehrerInnen vorkommen. Diese Selbstaussagen erlauben aber keine Entscheidung darüber, ob

⁴⁵ Die Dimension der Dynamik, die auf der Suche nach Einzelbestimmungen leicht verloren geht und empirisch durch eine einzige Befragung auch kaum eingefangen werden kann, tritt im NRW-Gutachten deutlich zu Tage.

⁴⁶ Der Wortlaut der Operationalisierung lt. Fragebogen findet sich in Anhang 2.1, der Fragebogen insgesamt in Anhang 9.1.

⁴⁷ Den Anforderungen aus der Literaturanalyse sind die Funde im Fragebogen gegenübergestellt.

diese Einbindung wertschätzend oder übergreifend erfolgt. Der Aspekt „SchülerInnen“ geht für die Variablenkonstruktion also leider verloren.

Dennoch liefern die o.a. Bestimmungen in ihrer Gesamtheit ein brauchbares inhaltlich gefülltes Konstrukt für „Schulentwicklungspotential“ (s.u.). Wie die Variable nun im einzelnen aussieht, ist eine Frage der konkreten Datenlage und bedarf weiterer forschungsmethodischer Überlegungen (vgl. Kap. 3.6.2 f). Festzuhalten bleibt hier: Trotz des eingeeengten Horizonts, der sich aus der Vorentscheidung zum Datensatz ergibt, existiert eine Basis für das Anliegen, der rein formalen Definition von Professioneller Beweglichkeit, dem Innovationspotential (vgl. Kap. 2.2) eine inhaltliche, die Veränderungsbereitschaft, beizugesellen. Die eigentliche Fragestellung dieser Arbeit, ob nämlich Schulwechselhäufigkeit mit diesem Potential verknüpft ist, kann damit auf eine breitere Basis gestellt werden; für ein Pilotprojekt wie das vorliegende ist diese Basis m.E. verantwortbar.

2.3.4 Zusammenfassung: Die Veränderungsbereitschaft von LehrerInnen

Der eigentliche Ertrag dieses Kapitels für den Fortgang der Arbeit ist schnell dargestellt: Es wurde möglich, eine inhaltlich gefüllte Definition für die LehrerIn zu geben, die an Schulentwicklung mitarbeiten kann. Sie stellt sie sich dar als eine Person,

- die veränderungswillig, belastbar und kommunikativ ist, ihre eigenen Defizite kennt und benennt, Weiterbildung für sinnvoll hält und nutzt, die neu gewonnenen Erkenntnisse fachkompetent für den eigenen Gebrauch umsetzt, sich im Ausprobieren selbst bewertet und dabei nicht nur die Verantwortung für Gelingen und Misslingen des Unterrichts und die eigene psychisch-emotionale Stabilität übernimmt, sondern in Ansätzen auch für das Gemeinwesen Schule, indem sie z.B. gegen unsinnige Vorschriften angeht und dennoch nicht alles „von oben“ zunächst für Zumutung und Einengung hält, sondern auch mit Schulleiter und Schulrat vertrauensvoll zusammenarbeiten kann.

Die 18 Einzelaussagen, die in dieser Beschreibung paraphrasierend zusammengefasst sind, ergeben sich aus dem Vergleich zweier Listen. Die erste (Anhang 1.2) gibt Aussagen zur EinzellehrerIn wider, die aus einer Meta-Analyse von Schulentwicklungsliteratur gewonnen werden konnten. Die zweite enthält die Items der Basisbefragung für die vorliegende Untersuchung (vgl. Fragebogen I, Anhang 9.1); diese Befragung war bei Forschungsbeginn bereits abgeschlossen⁴⁸. Nicht alle wichtigen Kennzeichnungen der veränderungsfähigen LehrerIn konnten im gegebenen Datenmaterial realisiert werden; so fehlen z.B. Angaben zum Lernkonzept, zur Vorstellung von der Schule als gemeinsamem Lebensraum für Erwachsene und Heranwachsende und zur praktizierten Zusammenarbeit im Kollegium. Das schwerwiegendste Defizit: Für die Anforderungen, die das Verhältnis der LehrerIn zu ihren Schülerinnen und Schülern betreffen, gibt es keine adäquate Operationalisierung (vgl. Anhang 1.4). Bei diesem Definitionsversuch erweist sich Forschung besonders augenfällig als die Kunst des Möglichen. Dennoch ist die o.a. Paraphrasierung aussagekräftig genug, um mit ihrer Hilfe eine inhaltlich gefüllte operationale Definition von Veränderungsbereitschaft zu erarbeiten; die nötigen daten-technischen Schritte dazu sind in Kap. 3.6.2 dargestellt⁴⁹.

Soweit also der Ertrag dieses Kapitels für das hier vorliegende Forschungsvorhaben; er ergibt sich hauptsächlich aus dem zweiten Teil von Kap. 2.3.3. Auf dem Weg dorthin waren meta-analytisch-induktive (Kap. 2.3.2 und 2.3.3, Anfang) und basistheoretische Schritte zu gehen (Kap. 2.3.1). Auch sie werden kurz resümiert.

⁴⁸ Zu Problemen und Chancen einer solchen Sekundäranalyse vgl. insb. Kap. 3.2.1.

⁴⁹ Anhang 2.1 weist den operationalisierbaren Bestimmungen die jeweiligen Fragen im Basisfragebogen zu.

Überraschenderweise enthält die Schulentwicklungsliteratur, die heute die Einzelschule in ihrer Gesamtheit als Ort der Entwicklung versteht, eine Vielzahl von Annahmen über den veränderungsfähigen Lehrer, häufig eher implizit. Jede neue Literaturquelle erbrachte neue Hinweise; das Feld kann noch nicht als gesättigt gelten. Hier ein umfassende Bestandsaufnahme zu machen, könnte ein eigenes Forschungsprojekt sein. In dieser Arbeit wurden fünfzehn der insgesamt 36 analysierten Schulentwicklungs-Texte (vgl. Anhang 1.1) bis zur Ebene der konkreten Aussagen über den Lehrer als Einzelnen analysiert. Die Vielzahl der Einzelaussagen wurde nach den Hauptkategorien Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz vorsortiert und induktiv-klassifizierend zu 15 Teil-Kategorien zusammengefasst.

Zwei Drittel der Schulentwicklungsliteratur, die diesem Kapitel zugrunde liegt, wurden nicht bis auf die Ebene von Einzelaussagen über Lehrerinnen und Lehrer aufgeschlüsselt. Dennoch vermittelt gerade das breite Feld der Ausgangsliteratur ein Gespür für die unterschiedliche Bedeutung, die dem Lehrer und der Lehrerin im Schulentwicklungsprozess grundsätzlich zugeschrieben ist. Kapitel 2.3.2 nennt vier grundsätzliche Fragen, die das Feld der Schulentwicklungs-Literatur aufzufächern geeignet sind; sie seien hier wiederholt:

1. Wer sorgt für das nötige Gleichgewicht zwischen Veränderung und Stabilität, das institutionelles Chaos verhindert?
2. Welche Bedeutung wird individuellen Balanceverlusten der LehrerIn im institutionellen Entwicklungsprozess eingeräumt?
3. Was ist wohl verstandene LehrerInnen-Autonomie?
4. Gibt es Überlegungen zum nötigen Gleichgewicht zwischen Veränderung und Stabilität, das den verlässlichen Rückhalt für das Erwachsen-Werden der Schülerinnen und Schüler garantiert?

Vor allem die letzte Frage eignet sich, so scheint mir, „pädagogische“ und „wirtschaftsnahe“ Schulentwicklungsansätze zu unterscheiden. Es besteht eine Spannung zwischen Anforderungen der sich ständig wandelnden Welt und der Notwendigkeit, verlässlichen Halt für das Heranwachsen bereitzustellen. Ihr in einer Theorie der Schulentwicklung Raum zu geben, eröffnet, so scheint mir, ein interessantes theoretisches Feld, in dem LehrerInnen als Personen, die in Beziehung zu SchülerInnen und zur Sache treten, auch explizit (wieder) zum Gegenstand der Schulentwicklungsliteratur werden müssten (vgl. dazu auch Kap. 5.3 und 5.4).

Dass Veränderungsbereitschaft des Einzelnen überhaupt relevant ist für Schulentwicklung, wurde in Kap. 2.3.1 grundsätzlich geklärt. Entwicklung von Individuum und Gruppe, hier die der LehrerIn und der Schule, in der sie arbeitet, sind nämlich weder eines durch das andere determiniert⁵⁰, noch sind sie gänzlich unabhängig voneinander. Am Luhmannschen Ansatz von Systemtheorie konnte das spezifische Verhältnis zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, der es angehört, näher bestimmt werden. Sie sind aufeinander bezogen, aber nicht eines durch das andere determiniert; Luhmann belegt diese spezifische Beziehung zwischen Systemen mit dem Terminus „Interpenetration“. Die empirisch überprüfbare Antwort auf die Frage, welche LehrerInnen ihre eigene Entwicklung und die ihrer Schule miteinander verkoppelt betreiben können, findet sich – zumindest im Rahmen dessen, was in dieser Studie möglich ist – in der operationalen Definition, mit der diese Zusammenfassung beginnt.

Empirisch zeigt sich, dass es keine LehrerInnengruppe gibt, für die alle diese Kennzeichnungen zutreffen, sondern vier verschiedene Arten, LehrerIn zu sein, mit mehr oder weniger ausgeprägter Veränderungsbereitschaft (Kap. 3.6.3). Die interessanten Ergebnisse dort sind im Rahmen der vorliegenden Studie lediglich ein Zwischenergebnis; hier soll ja untersucht werden, ob diese Unterschiede in der Veränderungsbereitschaft bzw. das unterschiedliche Inno-

⁵⁰ Schulentwicklungsliteratur, die einem Organisationsentwicklungsansatz verpflichtet ist, vermittelt teilweise den Eindruck, Schulentwicklung bedinge die Entwicklung der LehrerIn.

vationspotential mit der Anzahl der Schulwechsel zusammenhängen (vgl. insbes. Kap. 4.4 und 4.5). Auch für diese Frage ergaben sich neue Gesichtspunkte aus der Meta-Analyse von Schulentwicklungsliteratur. Diesen Erkenntnissen ist das folgende, letzte Kapitel zum Forschungsstand gewidmet.

2.4 Zur Professionalisierung durch Schulwechsel: Konfrontation mit Illusion Nr. 2

In keiner der Veröffentlichungen zur Schulentwicklung, die für diese Studie analysiert wurden, ist die Schulwechselhäufigkeit der Lehrerinnen und Lehrer als mögliche Einflussgröße aufgeführt. Dennoch scheint es plausibel, dass Erfahrungen in mehr als einer konkreten Schulgestalt den professionellen Blick und mit ihm die professionelle Beweglichkeit erweitern könnten. Was „Professionelle Beweglichkeit“ für die Lehrerin und den Lehrer inhaltlich bedeutet, kann nach den Vorarbeiten für Kapitel 2.3 recht ausführlich beantwortet werden: Es sind die Eigenschaften, die eine LehrerIn für die Schulentwicklung qualifizieren. Anhang 1.2 liefert einen umfangreichen Katalog, der aus der Analyse von Schulentwicklungsliteratur entstanden ist, gegliedert nach den Ebenen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (Garlichs 1996, 160f; vgl. Kap. 2.3.3).

Diesen Katalog gehe ich nun Eigenschaft für Eigenschaft daraufhin durch, ob sie von Schulwechseln positiv beeinflusst werden könnte, ob sie also – nach meiner Einschätzung⁵¹ – schulwechsel-sensibel ist. Die Qualität oder der spezifische Zuschnitt der Schulen soll dabei keine Rolle spielen. Gefragt ist vielmehr, ob allein aus dem Wechsel der Schulgestalt, von der wir ja wissen, dass sie von Schule zu Schule verschieden ist, eine positive Wirkung denkbar ist.

Bei der Durchsicht der Liste ergibt sich schnell: Weder im Feld der Sachkompetenz noch im Feld der Sozialkompetenz können vom Schulwechsel allein positive Veränderungen erwartet werden; erwartet werden kann lediglich eine (Teil-)Anpassung. Es kommt sehr darauf an, welche Schulgestalt ich beim Wechsel vorfinde, ob sich dadurch meine bisherigen Handlungsmöglichkeiten ausweiten. Habe ich etwa bisher frontal unterrichtet und komme in ein Schulklima, in dem z.B. Wochenplanarbeit üblich ist, werde ich meine Kompetenz in diesem Bereich zumindest in Ansätzen erweitern müssen. Ist aber das Gegenteil der Fall, werde ich ebenfalls an einer – vielleicht temporären – Anpassung nicht vorbeikommen, meine realen Unterrichtsvorhaben also konventioneller gestalten als bisher. Ähnlich im Bereich der Sozialkompetenz: Bin ich beispielsweise gewohnt, als LehrerIn auch bei Schulleitungsaufgaben gehört zu werden und komme an eine Schule mit streng hierarchischen Führungsmustern, werde ich vermutlich meine Verantwortungsbereitschaft einschränken, was die Schule als Ganzes betrifft. Der Wechsel allein steht in diesen Bereichen zwar vermutlich für Wandel auch inhaltlicher und zwischenmenschlicher Dimensionen, nicht aber notwendigerweise für ihre progressivere Gestaltung. Die fiktiven Beispiele ließen sich beliebig erweitern; die LeserIn kann sich in der eigenen Reflexion anlässlich der Angaben in Anhang 1.2 davon überzeugen.

Lediglich im Bereich der Selbstkompetenz finden sich einige Kennzeichnungen, die unabhängig von der konkreten Schulgestalt, die ich in der neuen Schule vorfinde, einfach durch die Andersartigkeit und die daraus resultierenden neuen Anforderungen positiv in Bewegung kommen dürften. Sie gehören zu den Teilbereichen „Bewusstsein von der Entwicklungsbedürftigkeit des Bestehenden“, „Freude an / Möglichkeit zu persönlichem Wachstum“ und „Bereitschaft, Vertrautes / Sicheres aufzugeben“. Vor allem Letzteres wird notgedrungen der

⁵¹ Diese Aufgabe verlangt klassischer Weise ein Forscherteam. Als Einzelforscherin blieb mir nur die Möglichkeit, zwei Auswahlrunden an zwei unterschiedlichen Tagen durchzuführen.

Fall sein: Will ich mich als „Neue“ in einer neuen Schulgestalt zurechtfinden, werde ich mit meinen individuellen Grenzen konfrontiert, verliere mein bisheriges Kosten-Nutzen-Gleichgewicht, sehe einen Teil meines bisherigen (Institutionen-)Wissens entwertet und muss emotionale Umcodierungen vornehmen. Alle diese Kennzeichnungen sind unter den „Anforderungen an die LehrerIn für die Schulentwicklung“ (Anhang 1.2) zu finden. Zusammenfassend lässt sich vielleicht sagen: Ich verliere einen Teil meiner Kontrollmöglichkeit im beruflichen Bereich, und daraus resultiert Verunsicherung. Die bisherige Passung zwischen Schulgestalt und individueller Gestalt besteht nicht mehr, und eine neue muss gefunden werden. Das bedingt den Erwerb neuer Kompetenzen (eine der Aussagen unter dem Stichwort „Freude an / Möglichkeit zu persönlichem Wachstum“), aber auch die Möglichkeit, das Eine oder Andere in der neuen Institution als verbesserungsbedürftig zu qualifizieren („Was ist, kann auch besser werden“ ist eine der Anforderungen unter dem Stichwort „Bewusstsein von der Entwicklungsbedürftigkeit des Bestehenden“). Ob ich Spielräume wahrnehmen kann, persönlich im Prinzip stabil bin, ein realistische Selbstbild habe und mit mir als Person aufmerksam umgehe, ebenfalls Anforderungen an die LehrerIn für die Schulentwicklung im Bereich „Selbstkompetenz“, ist durch Schulwechsel allein gewiss nicht positiv zu verändern, im Gegenteil: Wird die Stabilität insgesamt nur mühsam aufrecht erhalten, geht sich im Wechsel u.U. fundamental verloren.

Es erscheint angemessen, Schulwechsel als „Übergangsphase“ zu bezeichnen (Olbrich 1981, insb. 133-136): Die alte Anpassung an die beruflichen Anforderungen wird mehr oder weniger deutlich zur Disposition gestellt. Wann Personen in der Lage sind, Übergangsphasen positiv zu bewältigen, beschäftigt die Entwicklungs-Psychologie und ist nicht Thema dieser Arbeit. Hat eine Lehrkraft allerdings mehrere Schulwechsel erfolgreich hinter sich gebracht – erfolgreich insofern, als sie nach wie vor als LehrerIn tätig ist –, hat sie im Veränderungsprozess ausreichende Stabilität erfahren, Fähigkeit zu Geduld und Ausdauer bewiesen und vermutlich auch eigene Fehlschläge und Misserfolge als normal eingestuft, also einige Bedingungen aus dem Feld „Persönliche Stabilität, Frustrationstoleranz“ für sich als möglich erlebt. Möglicherweise sind LehrerInnen mit mehreren erfolgreichen Schulwechseln also als Personen relativ stabil.

Hier soll aber nicht nur eine individuelle Perspektive eingenommen werden. Die Frage ist vielmehr, ob eine personale äußere Bewegung, der Schulwechsel einer Lehrkraft, sich als Veränderungspotential für die Gestalt der jeweiligen Institution niederschlägt, die ja von Individuen getragen wird, aber auch auf sie rückwirkt (vgl. die Ausführungen in Kap. 2.3.1). Der Versuch, diese Vermutung an dem Anforderungs-Katalog zu konkretisieren, der die Lehrerin und den Lehrer als schulentwicklungs-tauglich kennzeichnet, lässt diesen Gedanken naiv erscheinen. Schulwechsel kann neue Kompetenzen im erwünschten Sinn anbahnen, muss dies aber nicht; er kann auch Erreichtes verschütten und entwerten oder Kräfte des Beharrens mobilisieren.

Dass Flexibilität des Einzelnen erfolgreich für das System und im System sein muss und deshalb individuell wünschenswert ist, wurde in Kap. 2.1 als „kulturspezifisches Vorurteil“ bezeichnet; auch für LehrerInnen kann man diesen Zusammenhang wohl generell nicht vermuten. Ob Arbeitsplatzwechsel eine Schulungssituation mit Ernstfallcharakter darstellt, hängt von „inneren“ Faktoren wie der Stabilität der wechselnden Person, aber auch von „äußeren“ Faktoren wie der aufnehmenden Schule und ihrer Gestalt ab. Auf die Frage nach dem Zusammenhang von Schulwechselhäufigkeit und professioneller Beweglichkeit gibt es möglicherweise nur individuelle Antworten; das würde das Thema dieser Arbeit in den Bereich der Differential-Diagnostik verweisen.

Der Forschungsansatz, der für diese Arbeit gewählt wurde, ist nun alles andere als individualdiagnostisch: Es arbeitet mit quantitativen Verfahren, sieht also vom Einzelnen ab und ver-

mutet generelle Muster. Als Datenbasis stehen Selbstaussagen von Lehrerinnen und Lehrern über ihren Beruf zur Verfügung (vgl. im folgenden Methodenkapitel insbes. die Unterkapitel 3.1, 3.2 und 3.4). Nicht unplausibel erscheint mir, dass LehrerInnen mit mehreren Schulwechseln sich als innovationsnah erleben, haben sie doch mehrfach erfahren, dass sie die persönlichen Verunsicherungen durch Schulwechsel, wie sie zum Eingang dieses Kapitels beschrieben sind, bewältigen können. Für die viel komplexere Variable „Veränderungsbereitschaft“ ist hier eher Skepsis geboten. Beides sind empirische Fragen. Sie werden – im gegebenen Rahmen – mit den folgenden Hauptkapiteln beantwortet. Abschließend sind die theoretischen Linien, die dafür erarbeitet wurden, zusammenfassend dargestellt.

2.5 Fazit: Forschungsfragen für den empirischen Teil der Exploration

Die Erkundungen zum Forschungsstand, die in diesem Kapitel niedergelegt sind, haben sich von ihrer ursprünglichen Fragestellung weit entfernt. Es hatte sich nämlich sehr schnell als unmöglich erwiesen, im eigenen oder fachfremden Diskurs differenziertere Hypothesen darüber zu gewinnen, wie sich der Zusammenhang von beruflicher Flexibilität und inner- bzw. zwischenbetrieblicher Mobilität darstellt. Ein pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher Diskurs existiert zwar zur beruflichen Flexibilität von LehrerInnen (Kap. 2.2 und 2.3), nicht aber zu ihrer Schulwechselhäufigkeit oder der Beziehung zwischen beiden Größen. Und auch im fachfremden Diskurs konnte keine einzige Studie aufgefunden werden, die einen solchen Zusammenhang für andere Berufsgruppen tatsächlich erforscht hätte. Dies sei als erstes festgehalten: Empirisch gestützte Erkenntnisse zum Zusammenhang von betrieblicher Mobilität und beruflicher Flexibilität scheint es nicht zu geben. Der Zusammenhang zwischen Mobilität und Flexibilität ist also nicht erforscht, er wird aber als gegeben angenommen. In empirischen Untersuchungen zur Beurteilung der eigenen Berufssituation in Zusammenhang mit Wechseln zeichnet sich allerdings eher ab, dass kein nennenswerter Einfluss besteht (Kap. 2.1). Bei der Verknüpfung der beiden Größen scheint es sich um einen kulturspezifischen Zeit-Mythos zu handeln. Die Daten, die für die vorliegende Studie ausgewertet werden, erlauben eine Überprüfung der These vom Zusammenhang zwischen Mobilität und Flexibilität für LehrerInnen, soweit dies mit Selbsteinschätzungen möglich ist (vgl. insb. Kap. 3.3.2); das macht das Vorhaben zur Exploration par excellence.

Wie aber soll die Flexibilität von LehrerInnen gemessen werden? Ein erster Anlauf zur operationalen Definition setzte auf das Wort „innovativ“ (Kap. 2.2). Als innovativ soll eine LehrerIn gelten, die es als ihre professionelle Aufgabe ansieht, an Reformen mitzuarbeiten, und für sich in Anspruch nimmt, gut Neues erproben zu können (Kap. 2.2.3, Ende). Dass „innovativ“ geeignet sei, LehrerInnen zu identifizieren, die den sich wandelnden Anforderungen der Enkulturation bei gleichzeitiger Verpflichtung zur Förderung junger Menschen gerecht werden können, indem sie ihren Professions-Habitus verändern, erwies sich in der weiteren Reflexion in mehrfacher Hinsicht als Illusion: (1) Diese doppelte formale Bestimmung lässt offen, worin die Reform besteht und was das Neue ist. Sie wird konkret jeweils in Abstimmung mit dem Zeitgeist gefüllt; dies zeigt die Analyse der Innovationsdefinitionen, die in den beiden deutschsprachigen empirischen Untersuchungen zur innovativen LehrerIn Verwendung finden (Kap. 2.2.3). (2) Im Zeitvergleich wird die Füllung des Wortes damit nahezu beliebig; insbesondere lässt es keine Unterscheidung zwischen ausführenden und selbstverantworteten Veränderungen zu (Kap. 2.2.1). (3) Die Zeitgeist-Füllung des Wortes „innovativ“ hat außerdem zur Folge, dass die „Innovation von gestern“ heute diesen Namen nicht mehr verdient, „innovative LehrerInnen“ also ebenfalls nur für Zeitabschnitte identifiziert werden können (Kap. 2.2.4). (4) Als empirischer Indikator eignet sich „innovativ“ auch deshalb nicht, weil Veränderungen erst durch den Erfolg zu Innovationen werden (Kap. 2.2.1 f), und die

stellen sich im Lehrerberuf i.d.R. nicht sofort und selten so ein, dass eine kausale Zuschreibung möglich wäre. Dieser letzte Einwand kann dadurch entkräftet werden, dass LehrerInnen mit der o.a. Selbsteinschätzung als „innovationsnah“ gelten, d.h. als Personen, die innovativ tätig werden könnten. Die anderen Fragezeichen bleiben bestehen. Weil „innovativ“ und „Innovation“ aber im Bereich der Pädagogik wieder Konjunktur haben (DGfE-Kongress-Motto 2002: Innovation durch Bildung), und die formale Definition einer konsensfähigen Schrift entstammt (Bildungskommission NRW 1995, 47; vgl. auch Kap. 2.2.3, Ende), wird mit dieser Operationalisierung trotz ihrer Mängel auch empirisch gearbeitet. Konkretisiert heißt die explorative Frage nun: Sind LehrerInnen, die öfter die Schule gewechselt haben, eher innovationsnah als ihre ortsfesteren KollegInnen?

Die Defizite dieser Definition führten aber dazu, sich noch einmal neu der Frage zu nähern: Wie müssen LehrerInnen sein, damit sie ihren professionellen Habitus den gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen aus ihrem Beruf angemessen anpassen können, also in ihrer Berufsausübung beweglich sind? Zu diesem Zweck wurde Schulentwicklungsliteratur analysiert unter der Fragestellung: Welche Aussagen enthält sie implizit oder explizit zu Anforderungen an die LehrerIn als Person? Im Zentrum der 36 analysierten Veröffentlichungen (Anhang 1.1) steht nirgends die LehrerIn, sondern die Institution in ihrer Entwicklung, allerdings herrscht Einigkeit darüber, dass die Entwicklung der Institution ohne Entwicklung der Personen, die in ihr arbeiten, nicht möglich ist. Ein bestehender Gleichgewichtszustand kann nur dann in einen neuen transformiert werden, wenn die LehrerInnen diese Veränderung mittragen. Dies ist nun nicht notwendiger Weise der Fall. Basistheoretische Überlegungen (Luhmann 1984) weisen eine Abhängigkeit, aber auch eine relative Stabilität der Institution gegenüber Personen und der Personen gegenüber der Institution aus (Interpenetration; Kap. 2.3.1). Das bedeutet: Zum einen kann institutionelle Entwicklung ein Problem darstellen für Personen, die in diesen Institutionen arbeiten, sie kann aber auch persönliche Entwicklung anstoßen⁵². Zum anderen können Personen, die sich in ihrem Professionalitätsausschnitt entwickeln, zum Problem für die Institution werden, in der sie arbeiten, sie können sie aber auch in Bewegung bringen. Ein Gesetz des Entwicklungs-Gleichklangs oder eine Technologie, ihn herzustellen, kann es nicht geben. Diesem Spannungsverhältnis wird in unterschiedlichen Schulentwicklungsvorstellungen unterschiedliches Gewicht gegeben; es würde sich eignen, Schulentwicklungsliteratur zu klassifizieren (Kap. 2.3.2). Das kann hier nur in Ansätzen geschehen; schon sie machen allerdings deutlich, wie verschieden die Auffassung davon ist, wodurch Lehrerinnen und Lehrer an Schulentwicklung teilhaben. Dieser Gesichtspunkt erhält in Kapitel 5 Gewicht. Hier liegt das Interesse auf der Idealvorstellung einer „LehrerIn für die Schulentwicklung“, wie sie sich aus den Einzelangaben zur Lehrerkompetenz ergibt (Kap. 2.3.3 und Anhang 1.2). Die Anforderungen an Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz sind zahlreich, und ausreichend viele lassen sich im vorhandenen Datensatz operationalisieren. Es ist also möglich, die Eignung der Lehrerinnen und Lehrer für die Schulentwicklung, ihre Veränderungsbereitschaft, anhand dieser Idealvorstellung zu messen. Die operationalisierte Frage aus diesen Überlegungen lautet: Sind LehrerInnen, die besonders veränderungsbereit sind, auch tendenziell diejenigen, die öfter die Schule gewechselt haben?

In dieser Konkretisierung erweist sich die Gesamt-Fragestellung dieser Untersuchung ein zweites Mal als illusionär: Lediglich für die Aussagen zur Selbstkompetenz ist anzunehmen, dass allein der Wechsel Kompetenzzuwachs erbringt; sowohl bei Sach- als auch bei Sozialkompetenz spielt vermutlich die konkrete Schule, in die gewechselt wird, und ihre pädagogische Gestalt die entscheidende Rolle (Kap. 2.4).

⁵² Indifferenz ist eher unwahrscheinlich.

Für Professionelle Beweglichkeit gibt es also in dieser Untersuchung zwei Operationalisierungen: eine formale, das Innovationspotential der Lehrerinnen und Lehrer, und eine inhaltlich gefüllte, die Veränderungsbereitschaft. Die erste ist von vorne herein mit Fragezeichen versehen, weil nicht klar ist, was der Indikator „Innovationspotential“ eigentlich misst. Die zweite, Veränderungsbereitschaft, lässt die Gesamthypothese fragwürdig erscheinen, weil schon aus theoretischen Überlegungen die Verknüpfung mit Schulwechselhäufigkeit wenig erfolgversprechend ist. Es scheint, dass die Fragestellung insgesamt allzu sehr einer verfehlten Machbarkeitshoffnung geschuldet ist.

Die theoretischen Überlegungen weisen die Ausgangsfrage der Untersuchung als wenig gehaltvoll aus; vielleicht ist dies einer der Gründe, warum keine Surveys zu Arbeitsplatz-Mobilität und Flexibilität vorliegen. Für mich jedenfalls ergab sich aus den Einsichten dieses Kapitels die grundsätzliche Frage, was eigentlich mit einer Fragestellung wie derjenigen, die Ausgangspunkt dieser Arbeit ist, bedient wird. Das Ergebnis dieser Überlegungen ist in Kapitel 5 dargelegt. Die empirische Analyse, die parallel dazu erfolgte (Kapitel 4) erweist sich aber dann insgesamt doch als ertragreich, wenn auch in unerwartetem Sinn. Auf welcher Datenbasis und mit welchen Methoden sie vorgenommen wurde, ist im folgenden Kapitel 3 dargelegt.

3. Datenmaterial, Operationalisierungen und Auswertungsmethode

Dieses Kapitel der Arbeit liefert die Methodenreflexion für den empirischen Teil der vorliegenden quantitativen Studie. Ihre Datenbasis ist eine doppelte: Zum Einen stehen Daten aus einer umfangreichen Erhebung zum Berufsverständnis und beruflichen Werdegang von LehrerInnen zur Verfügung; sie werden einer Sekundäranalyse unterzogen. Zum Anderen wurden spezifische Angaben zu Schulwechselerfahrungen und -gründen in einer eigenen Nachbefragung speziell für diese Arbeit erhoben. Kapitel 3.1 beschreibt die beiden Datensätze inhaltlich und legt außerdem den besonderen Auswahl-Zusammenhang zwischen ihnen dar, der es ermöglicht, Angaben aus der einen Untersuchung mit denen aus der anderen auch personenbezogen zu verknüpfen. Es schließt sich die Methodenreflexion i.e.S. an. Ein erster Teil beschreibt ausgewählte Aspekte der Datenbeschaffung, nämlich Standards für Sekundäranalysen (Kap. 3.2), Überlegungen zur Einstellungsmessung durch Rating und deren Relevanz für Handeln (Kap. 3.3) und Vor- und Nachteile der postalischen Befragung (Kap. 3.4). Teil II begründet die Wahl des Haupt-Analyseinstruments, der Konfigurationsfrequenzanalyse, und erläutert diese eher unübliche Methode an einem Beispiel (Kap. 3.5). Der dritte Teil stellt die Variablen der Untersuchung vor, die Hauptvariablen Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit mit den beiden Formen Innovationspotential und Veränderungsbereitschaft (Kap. 3.6) und die Einflussvariablen aus der Basis- und der Nachbefragung, deren Bedeutung für den Zusammenhang der Hauptvariablen überprüft wird (Kap. 3.7). Den Abschluss bildet ein Gesamtüberblick (Kap. 3.8).

3.1 Das Datenmaterial: Zwei postalische Befragungen

Die Beschreibung der beiden Datensätze, die für diese Studie zur Verfügung stehen, soll zunächst heuristisch belegen, dass sie sich für den vorgesehenen Zweck eignen (Kap. 3.1.1 und Kap. 3.1.2, zweiter Teil). Die beiden Datensätze sind nicht unabhängig voneinander: Der spezifische Auswahl-Zusammenhang zwischen ihnen ermöglicht es, Angaben in der Nacherhebung Personen aus der Ersterhebung zuzuordnen, eine Möglichkeit, die bei der Kombination von Datensätzen eher ungewöhnlich ist (Kap. 3.1.2, erster Teil).

3.1.1 Basisbefragung: Dimensionen des Berufsalltags von LehrerInnen

Der Basisdatensatz, der für eine Sekundäranalyse zur Verfügung steht, entstand im Rahmen eines DFG-Projektes zur Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern (Terhart u.a. 1993, 1994)¹. Er enthält relevante Angaben über die Art, wie Menschen Lehrer sind. Der Stichprobenumfang ist mit $n = 514$ für eine westdeutsche erziehungswissenschaftliche Untersuchung erheblich. Ich beschränke mich im Folgenden darauf, die Bereiche anzugeben, zu denen Fra-

¹ Mein Dank gilt der Forschergruppe, insbesondere Ewald Terhart, Kurt Czerwenka und Hans Joachim Schmidt, damals alle Universität Lüneburg. Sie eröffneten mir damit Ressourcen, die allein zu erschließen mir unmöglich gewesen wäre.

gen gestellt wurden. Die Items im Einzelnen sind an den Stellen aufgenommen, an denen sie zur Operationalisierung einer Einflussvariable oder bei der Konstruktion der Hauptvariablen genutzt werden (Kap. 3.7.1 und 3.6). Vollständig sind sie in Anhang 9.1 nachzulesen².

Wie üblich enthält der Fragebogen allgemeine soziodemographische Angaben: Geschlecht, Alter, Familienstand, Anzahl und Alter der Kinder, Schulabschluss der Eltern, Art und Jahr der Hochschul-Zugangsberechtigung. Außerdem wurde nach lehrerspezifischen Kennzeichnungen gefragt: Hochschultyp des Lehramtsstudiums, Erwerb einer Zusatzqualifikation, momentan aktuelle Schulform, Berufstätigkeit in einer Funktionsstelle, aktuelle Unterrichtsschwerpunkte (Fächer), Jahre der vollverantwortlichen Unterrichtspraxis, Fortbildungsaktivitäten; außerdem: Lehrerberuf des Lebenspartners und Zugehörigkeit zu einer „Lehrerfamilie“. Ungewöhnlich, aber im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf durchaus plausibel erscheint die Frage nach regelmäßigen Aktivitäten neben der Arbeit an der Schule. Tabellarisch sind die Stationen des Lehrerlebens erfragt: Beginn und Ende des Lehramtsstudiums, Referendariatszeiten, Zeiten eines Zusatzstudiums, Eintritt in den Schuldienst, Unterbrechungen der Berufstätigkeit, Arbeit mit reduziertem Deputat. Hier findet sich auch die Frage nach den Schulwechseln, der in der hier vorliegenden Studie besondere Bedeutung zukommt. Soweit also zu den Fakten-Fragen der Untersuchung.

In großem Umfang konnten die LehrerInnen über Einstellungen, Gewichtungen, Wünsche und Befürchtungen berichten, die sie mit ihrer Berufstätigkeit verbinden³: Auswirkung des eigenen Eltern-Seins auf den Beruf, Geschlechtsrollentypik im Beruf, Einschätzung der Teilzeitarbeit und von Leitungsaufgaben, berufsbezogene Einstellungsänderungen im Laufe der Jahre, die Bedeutsamkeit zentraler beruflicher Aufgaben und die eigene Fähigkeit, ihnen gerecht zu werden, persönlich bedeutsame Ziele in Schule und Unterricht und Vermutungen über Gründe für Misserfolg, grundsätzliche Orientierung bei pädagogischen Entscheidungen, Möglichkeiten, das eigene Tun zu verbessern, Zufriedenheit mit den eigenen spontanen Reaktionen, Berufszufriedenheit, Zukunftsängste und -hoffnungen, allgemeine Belastung und Belastung durch bestimmte Berufs-Spezifika, Wunsch nach Berufswiederwahl und nach vorzeitigem Ausstieg, lockende Alternativen. Der Strauß der Angaben ist bunt und vielfältig, insgesamt beantwortete jede LehrerIn, die an der Untersuchung teilnahm, etwa 130 Einzelfragen zu ihrer gegenwärtigen Berufssituation und ihrer Einstellung zu beruflichen Aufgaben. Im Laufe der Arbeit mit diesem Datensatz wurde mir deutlich, dass LehrerInnen hier hauptsächlich als „Einzelkämpfer“ angesprochen scheinen. Es finden sich aber, verteilt über die verschiedenen Fragenbatterien, auch Aussagen zur Einbindung in die Lehrergruppe und zur Zusammenarbeit. Die Operationalisierungsentscheidungen, die auf dem Hintergrund meiner Forschungsfrage aus der Menge der hier vorhandenen Angaben getroffen wurden, sind in Kapitel 3.7.1 dargelegt. Hier bleibt festzuhalten, dass mit diesem Datensatz geballte Informationen über den Berufsalltag von LehrerInnen zur Verfügung stehen. Gerade weil die Auswahl der Fragen und Items nicht durchgängig theoretisch strukturiert zu sein scheint, bieten sie sich – quasi als Steinbruch – für weitere Untersuchungen an.

Nicht erfragt wurde, welche Erfahrungen die LehrerInnen und Lehrer bei ihren Schulwechseln machten. Aussagen dazu konnten aber in einer Nachbefragung erhoben werden.

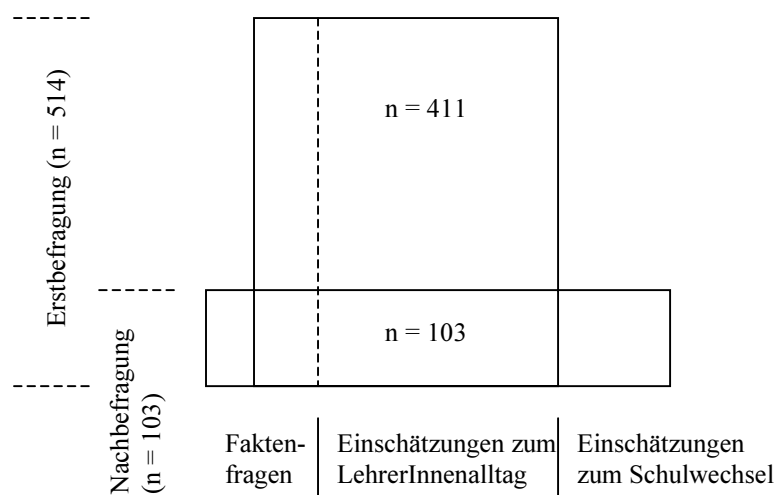
² Neben der inhaltlichen Breite spricht insbesondere auch das Auswahlverfahren für diesen Datensatz. Näheres dazu findet sich in Kapitel 3.2.1, in dem die Methode der Sekundäranalyse und die Eignung des Datensatzes für dieses Verfahren dargestellt sind.

³ Als Erhebungsinstrument wurden Items mit fünfstufigem Rating gewählt. Vgl. dazu und zur Frage der Handlungsrelevanz von Selbsteinschätzungen Kap. 3.3.2.

3.1.2 Nachbefragung: Erfahrungen mit Schulwechseln

Die Basisbefragung endete mit einem ungewöhnlichen Anliegen der Forscher: Die LehrerInnen und Lehrer wurden ersucht, Adresse und Telefonnummer anzugeben, um für Vertiefungen zur Verfügung zu stehen⁴. 145 Befragte, also etwas mehr als ein Viertel, kamen diesem Wunsch nach. Damit verzichteten sie auf Anonymität – m.E. ein deutlicher Hinweis darauf, dass sie sich durch den umfangreichen Fragebogen angesprochen fühlten und dem Ergebnis der Untersuchung Gewicht beimaßen. In der Primäruntersuchung blieben diese Adressen weitgehend ungenutzt. Für mich ergab sich die Chance, für einen nicht geringen Teil der LehrerInnen, die über ihren Berufsalltag und auch über die Anzahl ihrer Schulwechsel Auskunft gegeben hatten, näheres zu ihren Schulwechselerfahrungen zu erfragen. Der Fragebogen der Nachbefragung enthält 14 Fragen zur speziellen Berufssituation, also Faktenfragen über Schulwechsel und Arbeitsdauer, und 45 Fragen zur Einschätzung der eigenen Schulwechselerfahrungen (Näheres dazu s.u.). Die Fragebogen wurden vor dem Verschicken mit der Identifikationsnummer aus der Erstbefragung gekennzeichnet; dies ermöglicht eine eindeutige Zuordnung. Die Verknüpfung von Erst- und Zweitbefragung ist in der folgenden Graphik augenfällig gemacht.

Abb. 3.1.2-1: Verknüpfung der beiden verwendeten Datensätze



Deutlich wird: Der Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schulwechsel und den Einstellungen zum Lehrerberuf kann an einer recht breiten Stichprobe erforscht werden; für die Auswirkung, die von speziellen Erfahrungen bei diesen Wechseln ausgehen, ist die empirische Basis deutlich schmäler.

Die Zusatzerhebung hatte zwei Hauptanliegen: Genauerer über die Schulwechselgründe und über die Erfahrungen bei Schulwechseln zu erkunden. Der Fragebogen⁵, der zu diesem Zweck

⁴ Die Anfrage im Wortlaut: „Falls Sie zur Vertiefung einzelner Fragenbereiche außerdem zu einem Interview mit uns bereit sind, geben Sie hier bitte Ihre Adresse und Ihre Telefonnummer an.“

Da wir Ihre schriftlichen Angaben als Grundlage für die Interviews verwenden wollen, ist es für uns wichtig, dass wir die Fragebögen unserer Interview-Partner kennen. Hierdurch ist Ihre Anonymität zwar nicht mehr gewährleistet, wir versichern Ihnen jedoch, dass wir Ihre schriftlichen und mündlichen Äußerungen absolut vertraulich behandeln.

Wenn Sie Ihre Adresse nicht angeben, bleibt Ihre Anonymität selbstverständlich gewährleistet, da wir die Fragebogen nicht gekennzeichnet haben.“

⁵ Ich danke Leo Roth und Hans-Georg Schönwälder, beide Universität Bremen, für ihre Unterstützung bei der Konzeption.

entwickelt wurde, findet sich in Anhang 9.2, die Einflussvariablen sind im Einzelnen in Kap. 3.7.2 dokumentiert. Als Schulwechselgründe wurden 18 Möglichkeiten vorgegeben. Sie reichen von rein administrativen Maßnahmen über private Entscheidungen bis hin zu pädagogischen Gründen. Jede Lehrkraft konnte jeden ihrer Schulwechsel in diesem Feld einordnen. Ausführlich erfragt wurden daneben die Erfahrungen bei Dienstantritt an der jetzigen Schule: Wie gestaltete sich die Aufnahme durch die Institution und ihre Mitglieder, und wie stand es mit der Möglichkeit, den eigenen Unterricht zufriedenstellend zu verwirklichen? Zu zwei weiteren Schulen wurden weniger detaillierte Schuleinstiegserfahrungen erhoben.

Außerdem konnten einige zentrale Angaben aus der Erstbefragung aktualisiert werden: zur Berufszufriedenheit, zur momentanen Stundenzahl und zu den Dienstjahren an der jetzigen Schule⁶. Mit diesen Angaben sollten die vielfältigen Konstrukte des Lehrer-Seins, die sich aus dem Gesamt-Datenvolumen der Basisbefragung konstruieren lassen, mit der Vielfalt der Wechselerfahrungen und der Wechselgründe in Beziehung gesetzt werden, zumindest für einen Teil der befragten LehrerInnengruppe. Dies ließ sich nur in Ansätzen verwirklichen: Obwohl diese Nachbefragung interessante Schulwechselerfahrungen beinhaltet (Sahner 1998), erwies sich die Verknüpfung mit den Daten der Basisbefragung letztlich durch die geringe Fallzahl nur als sehr begrenzt aussagefähig (vgl. Kap. 4.2).

3.2 Basisbefragung: Datenbeschaffung durch Sekundäranalyse

Der größte und wichtigste Teil der Daten, die hier ausgewertet werden, war bereits erhoben, als die Idee zum vorliegenden Projekt entstand. Eine alte Frage, die sich aus meiner eigenen LehrerInnen-Biographie ergeben hatte (vgl. Kap. 1.1), wurde durch den Fragebogen zur LehrerInnenbiographie von Terhart u.a. aktiviert; im Projektbericht (1993) ist er allgemein zugänglich. Hier zeigte sich mir eine Möglichkeit, zu überprüfen, ob die Art, wie Menschen ihren Beruf als LehrerIn füllen, mit der Häufigkeit ihrer Schulwechsel in Beziehung steht. Persönlicher Kontakt zu den Forschern machte es einfach, die Daten für eine Sekundäranalyse zu erhalten – dies ist im Forschungsbereich keineswegs so üblich, wie es die methodologische Forderung nach intersubjektiver Überprüfbarkeit angezeigt sein lässt⁷. Mit Daten besitzt man ja auch „Herrschaftswissen“, zumindest aber karriererelevante Privilegien (Klingemann/Mochmann 1975, 179). Daten „in Privatbesitz“, und um solche handelt es sich, sind in der Regel für andere nicht zugänglich.

Neben der Möglichkeit, überhaupt Daten zu beschaffen, gibt es insbesondere zwei Anforderungen, die für eine Sekundäranalyse abgeklärt sein müssen: Das Auswahlverfahren, nach dem die Ursprungsdaten erhoben wurden, muss den Forschungs-Regeln entsprechen (Klingemann/Mochmann 1975), und es muss die Möglichkeit bestehen, die eigenen Variablen in diesen Daten zu operationalisieren (insb. Kiecolt/Nathan 1985). Diesen beiden Problemen gehe ich in den folgenden Unterkapiteln nach. Kap. 3.2.1 gibt Auskunft über das Auswahlverfahren und die Konsequenzen, die sich für die vorliegende Untersuchung daraus ergeben, Kap. 3.2.2 weist nach, dass Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit – zu-

⁶ Auch die Nachbefragung enthält Angaben, die bei der Auswertung letztlich nicht genutzt wurden: Angaben zur Klassenzahl, zum Einzugsbereich und zum Schulstandort. Sie erwiesen sich bei der geringen Fallzahl als zu detailliert für eine quantitative Auswertung.

⁷ Diese Forderung gehört seit Poppers einschneidender Veröffentlichung zur Methodologie der empirischen Forschung zu den Standards („Logik der Forschung“⁵ 1973; zuerst dt. 1935, 2. Aufl. engl. 1959).

mindest in der ursprünglichen, naiven Form als „Innovationspotential“ (vgl. Kap. 2.2.5) – erhoben sind und die Daten damit inhaltlich als brauchbar eingeschätzt werden können⁸.

3.2.1 Konsequenzen aus dem Auswahlverfahren der Basisbefragung

Grundgesamtheit für die Untersuchung zur LehrerInnen-Biographie, deren Daten mir zur Sekundäranalyse zur Verfügung stehen, sind die verbeamteten niedersächsischen Grund-, Haupt-, Realschul- und GymnasiallehrerInnen (Terhart u.a. 1993, 41). Zu dieser regionalen Eingrenzung ist zweierlei zu bemerken: Niedersachsen zeichnet sich vor allen anderen Bundesländern dadurch aus, dass die Orientierungsstufe, also die Klassenstufen 5 und 6 des allgemeinbildenden Schulwesens, als eigene Schulform etabliert ist. Weder die Grundschule (wie z.B. in Berlin), noch die weiterführenden Schulen (wie in vielen anderen Bundesländern) unterrichten SchülerInnen der fünften und sechsten Klasse. Für die Orientierungsstufe gibt es keine eigene Ausbildung; vielmehr arbeiten dort LehrerInnen aller Schulformen zusammen. Die Angabe „Orientierungsstufe“ ist in der Erhebung nicht vorgesehen.

14⁹. An welcher Schulform arbeiten Sie zur Zeit überwiegend? (Bitte nur eine Antwort)

- ☐ Grundschule
- ☐ Hauptschule
- ☐ Realschule
- ☐ Gymnasium

Es ist also davon auszugehen, dass LehrerInnen der fünften und sechsten Klassen sich ihrer Ausbildungs-Schulform zugeordnet haben. Lediglich einmal wurde in den 514 Fragebogen die entsprechende Frage gestrichen und handschriftlich mit „Orientierungsstufe“ gekennzeichnet (was als Verweigerung vercodet werden muss). Die Orientierungsstufe war in Niedersachsen die innovative Schulform der frühen 70er Jahre, wie es in anderen Bundesländern die integrierte Gesamtschule war (und z.T. noch ist). Zumindest zur Zeit der Schulgründungen haben sich LehrerInnen bewusst dieser Schulform als einer innovativen zugewendet. Diese Personen sind in der Ersterhebung nicht zu identifizieren; ihr Schulwechsel schlägt lediglich zu Buche wie andere Schulwechsel auch. Neben dieser niedersächsischen Strukturbesonderheit gibt es eine weitere Spezifität: Erst im Jahr 1976 wurde auch in Niedersachsen das Referendariat für alle Schulformen verbindlich eingeführt. Es gibt also noch relativ lang Junglehrer-Ausbildungen für Grund- und Hauptschule. Für diese Ausbildungsform war es üblich, nach dem zweiten Staatsexamen an der alten Schule zu bleiben, an der ja schon längst in großem Umfang eigenverantwortlich unterrichtet wurde. Die Zahl der Schulwechsel für Grund- und Hauptschullehrer dürfte also niedriger liegen als z.B. in Nordrhein-Westfalen, wo das Referendariat in allen Schulformen schon zu Beginn der 70er Jahre selbstverständlich war. In Kenntnis dieser Besonderheiten – wobei ich die erste als Fehler im Fragebogen klassifiziere – sind die Daten m.E. reanalyse-geeignet. Die Vielzahl der Angaben, die er enthält, sprechen dafür. Zudem ist Bescheidenheit angesagt: Bei jeder Befragung ist man hinterher klüger, und die Fehler anderer sieht man, die eigenen weniger.

Konsequenzen hat allerdings die Art der Stichprobe, die von den Forschern der Primäruntersuchung gewählt wurde. Das Terhartsche Biographie-Projekt war angelegt als Überprüfung eines theoretischen Ansatzes, nach dem Alter, Geschlecht und Schulform die Hauptvariablen sind, durch die sich die Lebensläufe von LehrerInnen unterscheiden. Diese Annahme wurde aus einem fundierten Literaturüberblick gewonnen (Terhart u.a. 1993, 19-32). Nach meinem

⁸ Die Konstruktion einer inhaltlich gefüllten Variablen der professionellen Beweglichkeit wurde ebenfalls in den Daten der Basisbefragung möglich (vgl. Kap. 3.6.2 f).

⁹ Fragennummer im Erhebungsbogen der Basisuntersuchung, Anhang 9.1.

Eindruck ging dieser Forschungsansatz im Laufe der Untersuchung verloren; für die Erhebung allerdings spielte er die entscheidende Rolle. Um die zugrundeliegende Theorie zu testen, entwickelten die Forscher ein Design, in dem die drei angenommenen Bestimmungsvariablen gleich stark vertreten sind, eine Quotierung, die natürlich mit der tatsächlichen Verteilung der Lehrerinnen und Lehrer nicht übereinstimmt. Im Zielsample von $n = 1200$ sollten je 600 Frauen und 600 Männer enthalten sein, aufgeteilt in drei gleich starke Alters- und vier gleichstarke Schulform-Gruppen. Die Altersgruppen sollten je 400 Lehrerinnen in den ersten Jahren des selbständigen Unterrichtens umfassen (30-35 Jahre alt), in den Jahren der Routine (40-45 Jahre alt¹⁰) und in den Jahren kurz vor der Pensionierung (55-60 Jahre alt). Die Schulform-Gruppen waren geplant als je 300 Grund-, Haupt-, Realschul- und GymnasiallehrerInnen. Diese dezidierte Vorstellung zum Sampling wurde mit einem 24-zelligen Erhebungsplan realisiert (ebd., 35-42). Tab. 3.2.1-1 zeigt nicht diesen Erhebungsplan – er enthält in jeder Zelle 50 Befragte –, sondern den tatsächlichen Rücklauf¹¹, also das Sample, mit dem ich meine Sekundäranalyse durchführe.

Tab. 3.2.1-1: Schichtung des Samples der Basisbefragung nach Geschlecht, Alter und Schulform

Geschlecht	Alter	Schulform				Σ	
		GS	HS	RS	GY		
männlich	30-35	17	16	21	30	84 (n_1)	284
	40-45	21	24	29	31	105 (n_2)	
	55-60	22	22	24	27	95 (n_3)	
weiblich	30-35	20	16	17	24	77 (n_1)	230
	40-55	28	11	21	18	78 (n_2)	
	55-60	21	10	17	27	75 (n_3)	
Σ		129	99	129	157	514	

Quelle: Terhart u.a. 1993, 44, modifiziert.

Die tatsächlichen Besetzungen weichen von der Zielgröße ab; für Männer und Frauen und für die Aufteilung nach den vier Schulformen sind sie der Tabelle unmittelbar zu entnehmen (fett gesetzte Zahlen); die drei Altersklassen sind mit $n_1 = 161$, $n_2 = 183$ und $n_3 = 170$ ebenfalls ausreichend besetzt¹². Die Rücklaufquote von 42,8% (ebd., 43) ist für eine postalische Befragung respektabel (vgl. Kap. 3.4.1). Ich werte sie als Hinweis, dass die Art des Fragebogens von den Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert wurde; dies ist insbesondere angesichts des Erhebungs-Monats von Bedeutung: Die Fragebogen wurden im März versandt, also in einer „Kernzeit“ des Schuljahres, in der ein Großteil des Lernstoffes für die Jahres-Endzeugnisse erarbeitet werden muss.

Auch für die hier interessierende Forschungsfrage scheint mir dieses geschichtete Design von Interesse, ermöglicht es doch, auch relativ schwach besetzte Gruppen, z.B. Grundschullehrer, in ausreichender Menge betrachten oder von der Ungleichgewichtigkeit der Altersverteilung in den Kollegien absehen zu können. Eine erste Sichtung der Daten ergab zudem, dass sowohl „Alter“ als auch „Schulform“ nicht unabhängig sind von der Variablen Schulwechselhäufigkeit; für die Variable „Geschlecht“ wird Signifikanz gerade verfehlt (Tab. 3.2.1-2).

¹⁰ Dies sind hauptsächlich die Lehrerinnen und Lehrer, die während des strukturellen Um- und Aufbruchs der frühen 70er Jahre eingestellt wurden. Zum Erhebungszeitpunkt 1992 fielen sie in diese Altersklasse und machten ca. ein Viertel der LehrerInnen überhaupt aus (Terhart u.a. 1993, 37: 24,4 % aller Lehrkräfte an Allgemeinbildenden Schulen in den alten Bundesländern).

¹¹ Das Problem der Selbst-Selektion im Rücklauf einer postalischen Befragung ist in Kap. 3.4.2 erörtert.

¹² Die Altersangaben wurden für die vorliegende Untersuchung genauer gefasst; vgl. Tab. 3.7.1-3.

Tab. 3.2.1-2: Signifikanzen zwischen den Schichtungsvariablen und der Variablen „Schulwechselhäufigkeit“ (χ^2 -Test; Signifikanzniveau: 0,95)

	Alter	Geschlecht	Schulform
Schulwechselhäufigkeit	p = 0,000 signifikant	p = 0,053 nicht signifikant	p = 0,005 signifikant

Dennoch bringt diese Form der Datenerhebung auch Probleme mit sich, die zu bedenken sind: Sie erlaubt es nicht ohne weiteres, auf die Gesamtheit der LehrerInnen zu schließen. Scheuch (1962b, 326) spricht in diesem Zusammenhang von einem allgemeinen Risiko, das mit disproportionaler Auswahl verbunden ist; weiß man doch im Vorhinein nie genau, welche Variablen sich im Lauf der Untersuchung als wichtig herausstellen könnten (ebd., 312). Sozialwissenschaftliche Untersuchungsansätze sind eben selten ausschließlich hypothesen-testend. Fest zu halten bleibt: Die Untersuchung kann nicht als repräsentativ gelten; allerdings sind die Daten-Auswahl-Entscheidungen auch für unseren Zusammenhang plausibel. Die Daten taugen also, um zu eruieren, ob sich empirisch eine Verbindung von Schulwechselhäufigkeit und professioneller Beweglichkeit abzeichnet, und mehr wird in dieser Pilotstudie nicht versucht.

Das Datenanalyse-Instrument, das für diese Untersuchung gewählt wurde, trägt der Daten-Schichtung Rechnung; es ist die Konfigurationsfrequenzanalyse (vgl. Kap. 3.5). Diese Methode ist für den hier vorliegenden Datensatz in besonderem Maß geeignet, denn sie schätzt die Bedeutsamkeit von Variablenausprägungen – ähnlich wie das Signifikanzmaß χ^2 – an der Häufigkeit ab, mit der diese Variablen in der Stichprobe auftreten. Es ist deshalb vergleichsweise unbedeutend, ob die Aufteilung des Samples derjenigen in der Grundgesamtheit entspricht. Von Interesse könnte allerdings sein, ob es im tatsächlich vorliegenden Datensatz schon überzufällig abweichende Gruppierungen gibt. Im Vorgriff auf die Ausführungen in Kapitel 3.5 wird dies mit einer Konfigurationsfrequenzanalyse der 24 Erhebungszellen überprüft. Sie weist aus, dass global keine Signifikanz zwischen den drei Schichtungsvariablen Alter, Geschlecht und Schulform besteht, zwei Zellen aber überzufällig besetzt sind; beide betreffen Frauen in den Jahren der Berufs-Routine (40-45 Jahre alt): Es stehen Daten von besonders vielen Grundschullehrerinnen und von besonders wenigen Gymnasiallehrerinnen dieser Altersgruppe zur Verfügung¹³. Der Datensatz der Erst-Erhebung ist also hinsichtlich der Schichtungsvariablen nicht gänzlich neutral.

Eine Besonderheit des Datensatzes muss noch erwähnt werden: Für jede der 24 Erhebungszellen (Tab. 3.2.1-1) wurde eine echte Zufallsauswahl durchgeführt. Das Niedersächsische Landesverwaltungsamt übernahm es, die LehrerInnen aus der Gesamtzahl der Niedersächsischen Lehrerinnen und Lehrer blind zu ziehen und die Fragebogen zu versenden (Terhart u.a. 1993, 41); für jede der 24 Einzelstichproben kann also Repräsentativität für Niedersachsen angenommen werden. Die geringen Besetzungszahlen lassen aber für mein Forschungsanliegen eine Analyse innerhalb der Gruppen nicht zu¹⁴. Dennoch hat diese Auswahl Bedeutung für die Qualität der Daten: Sie sind der Zufallsauswahl jedenfalls näher als z.B. eine Auswahl durch Selbstrekrutierung (vgl. dazu Kap. 3.4.2).

¹³ Zu Beginn von Kapitel 3.4.2 wird mit Hilfe einer Konfigurationsfrequenzanalyse der *Rücklauf* der Basis-Untersuchung auf überzufällige Verzerrungen abgeklöpft; die Soll-Besetzungen des Erhebungsplans gehen dabei in die Analyse mit ein. Dabei wird deutlich, dass Grund für die Verzerrungen das Antwortverhalten der HauptschullehrerInnen ist. Im *aktuellen Datensatz* bewirkt diese Unterbesetzung die o.a. Befunde. Dies macht deutlich, dass Kausalaussagen allein aus Über- oder Unterbesetzungen der Zellen nicht zu treffen sind.

¹⁴ Jede Zelle ist durch drei Variablen identifiziert, und für den Zusammenhang, der im Mittelpunkt dieser Studie steht, kommen noch zwei weitere hinzu. Selbst wenn jede der Variablen nur zwei Ausprägungen hat, entstehen bei der Kombination der Merkmale 10 Möglichkeiten; die durchschnittliche Zellenbesetzung liegt damit etwa bei n = 2.

3.2.2 Operationalisierbarkeit der Hauptvariablen „Schulwechselhäufigkeit“ und „Innovationspotential“

Natürlich sind noch so qualitätsvolle Daten nur dann für eine Sekundäranalyse geeignet, wenn mit ihnen diejenigen Fragen gestellt werden können, die im neuen Forschungszusammenhang interessieren, die Hauptvariablen also operationalisierbar sind. Dies ist hier der Fall, wie im Folgenden gezeigt wird. Ausschlaggebend für die Brauchbarkeit der Basisbefragung waren die Angaben über Schulwechselhäufigkeit und über Professionelle Beweglichkeit in einer ersten, naiven Form. Diese zentralen Variablen wurden aus den Original-Fragebogen ein zweites Mal vercodet, um Tipp- und Vercodungsfehler auszuschließen, eine Möglichkeit, die mir ebenfalls durch die Großzügigkeit der Lüneburger Forscher eröffnet wurde¹⁵.

Die Anzahl der Schulwechsel wird in Frage 20 erhoben (vgl. Anhang 9.1); die LehrerInnen sind hier aufgefordert, die Stationen ihres Berufslebens tabellarisch anzugeben.

20. Wir möchten gerne wissen, wie Ihr beruflicher Lebenslauf (einschließlich Studium, anderweitiger Ausbildungs- und Erwerbstätigkeiten, Arbeitsplatzwechsel) bis heute zeitlich ausgesehen hat?

⋮

Schulwechsel (Bitte die Anzahl angeben)

431 der befragten 514 LehrerInnen haben diese Frage beantwortet. Damit sind die Daten in diesem ersten Aspekt brauchbar. Die Verteilung dieser Variablen im Datensatz und die Zusammenfassungen, die sich im Laufe der hier vorliegenden Untersuchung als sinnvoll erwiesen, werden im Zusammenhang mit den anderen Variablen dieser Untersuchung erörtert (Kap. 3.6.1).

Auch zum zweiten Aspekt, der Professionellen Beweglichkeit, zunächst in der ursprünglich verwendeten formalen Definition als „Innovationspotential“, finden sich geeignete Indikatoren. Die Daten der Basisbefragung machen ein Variablen-Konstrukt möglich, das aus zwei Angaben in der Originalbefragung zusammengesetzt ist (Frage 39 und 46, Ratings mit fünf Antwortkategorien)¹⁶:

39. Als Lehrer bzw. Lehrerin müssen Sie die unterschiedlichsten Tätigkeiten ausführen. Was können Sie gut und was können Sie weniger gut?

⋮

Etwas Neues erproben

⋮

46. Lehrer und Lehrerinnen haben viele unterschiedliche Aufgaben. Wie schätzen Sie die nachfolgenden Bereiche in ihrer Bedeutung ein?

⋮

an Reformen mitwirken

⋮

Diese indirekte Mess-Möglichkeit nimmt an, dass eine LehrerIn dann als innovationsnah eingeschätzt werden kann, wenn sie eine reformorientierte Grundeinstellung angibt und für sich

¹⁵ Dabei fand sich kein gravierender Fehler – ein erstaunliches Ergebnis, das für die Qualität der Daten-Vercodung und -Eingabe insgesamt spricht.

¹⁶ Zum Format der Ratings vgl. das Beispiel in Abb. 3.3.1-1 und Anhang 9.1.

reklamiert, Neues, das sich als erforderlich erweist, in der eigenen Berufsausübung auch umzusetzen. Dabei ist des Reizwort „innovativ“ vermieden, das polarisierend wirken könnte und tatsächliche Wünsche und Fähigkeiten möglicherweise verdeckt. Die Definition stimmt mit den Vorstellungen der Bildungskommission NRW überein (1995, 54), die für den innovativen Schüler eine entsprechende Grundeinstellung und entsprechende Fähigkeiten als Bildungsziel fordert; hier wird sie auf LehrerInnen übertragen (vgl. ausführlicher Kap. 2.2.3, Ende). Als mögliche Protagonisten von Innovationen galten mir zu Beginn des Forschungsprozesses die LehrerInnen, die es als wichtige Aufgabe ansehen, an Reformen mitzuarbeiten, und die für sich in Anspruch nehmen, gut Neues erproben zu können (vgl. zur Kritik dieser Position zusammenfassend Kap. 2.2.5). Diese LehrerInnen lassen sich im Datensatz identifizieren. Es bietet sich die Konstruktion einer Extremgruppenvariablen an. Diese Konstruktion entspricht übrigens nicht nur definitorischen Erwägungen, sondern auch der Häufigkeitsverteilung der beiden Ursprungsvariablen „Reformorientierung“ und „Neuerungsbereitschaft“ im Datensatz¹⁷. Eine zweidimensionale Konfigurationsfrequenzanalyse zwischen diesen Variablen¹⁸ identifiziert zwei „Typen“, also zwei Merkmalskombinationen mit überzufällig großen Besetzungszahlen. Es sind einmal die LehrerInnen, die von sich angeben, sehr gut Neues erproben zu können und Reformarbeit für sehr wichtig zu halten ($X = 4,4$), und daneben diejenigen, die nicht gut Neues erproben können und Reformarbeit für unwichtig halten ($X = 2,0$). Die entsprechenden Kennzahlen der „Mischgruppen“ sind statistisch nicht signifikant. Dieser Befund legt ebenfalls eine Extremgruppenbetrachtung nahe. Die Variable, die aus diesen Überlegungen erwächst, ist im Zusammenhang mit den anderen Variablenkonstrukten weiter unten beschrieben (vgl. Kap. 3.6.1). Dabei werden auch die Erkenntnisse zur Validität von Selbsteinschätzungen relevant, die im Zusammenhang mit dem Problem der Einstellungsmessung gewonnen wurden (vgl. Kap. 3.3.2). Insgesamt reduziert sich die Anzahl der KollegInnen, für die diese Variable definiert werden kann, auf $n = 235$. Dies mag bedauerlich sein, gewährleistet aber erst die Interpretierbarkeit der Ergebnisse.

Für beide Hauptvariablen ist also eine Operationalisierung im Datensatz der Terhartschen Biographiebefragung gegeben – die Grundvoraussetzung für die Reanalyse. Die vielfältigen Auskünfte, die LehrerInnen der Basisbefragung über ihren Schulalltag gegeben hatten, ermöglichte es im Verlauf des Forschungsprozesses, die zweite, inhaltlich gefüllte Variable der Professionellen Beweglichkeit zu konstruieren, die „Veränderungsbereitschaft“ (vgl. Kap. 3.6.2 f). Daneben sind eine Vielzahl berufsrelevanter Angaben erhoben, die als Einflussvariablen betrachtet werden können (vgl. Kap. 3.7.1); auch dies macht den Datensatz geeignet für unsere Zwecke.

3.3 Messen von Einstellungen

Daten in dieser Arbeit, die Lehrerhandeln und Berufsalltag beschreiben, kommen ausschließlich aus einer Quelle: Es sind Selbsteinschätzungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer, die mit Ratings erhoben wurden.

Die Probleme der Einstellungs-Messung durch Ratings sind vielfältig; vor allem in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg wurde an diesem Verfahren gefeilt (vgl. z.B. Edwards 1957). Heute gilt es als etabliert. Dennoch sollen hier drei Aspekte problematisiert werden: (1) Faustregeln sind bei der Konstruktion der Items einzuhalten und (2) zwischen dem Messniveau der so gewonnenen Daten und den Rechenoperationen, die üblicherweise – und so auch hier – mit

¹⁷ Die beiden Variablen sind nur schwach korreliert (Kendalls $\tau_b = 0,26$), aber nicht unabhängig voneinander (χ^2 -Test; $p = 0,00$).

¹⁸ Das Verfahren ist in Kap. 3.5 ausführlich beschrieben.

ihnen durchgeführt werden, besteht eine Diskrepanz (Kap. 3.3.1). (3) Inhaltlich bedeutsam sind Überlegungen dazu, ob die gemessenen Einstellungen überhaupt etwas über Grundmuster des Handelns aussagen, denn die sind es ja, zu denen man etwas erfahren möchte. Nun ist es aber sehr wohl denkbar, dass Ratings lediglich angeben, was die Befragten gerne als Handlungsgrundlage hätten, weil sie wissen oder annehmen, die Aussage, die sie da machen, werde von ihnen erwartet. Für Lehrerinnen und Lehrer gibt es hier interessante Erkenntnisse (Bauer u.a. 1996), die in Kap. 3.3.2 für die vorliegende Arbeit nutzbar gemacht werden.

3.3.1 Standards der Einstellungsmessung

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung „Einstellungsmessung“ für die Verwendung des Ratings in dieser Arbeit zu hoch gegriffen ist. Es sind ja nicht viele einzelne Statements für die gleiche Grundeinstellung gewählt worden, um subjektive Konnotations-Verzerrungen auszugleichen. Vielmehr wurde i.d.R. versucht, ein einzelnes Statement zu finden, das die gewünschte Frage deutlich genug macht. Das „Messergebnis“ besteht also meist nicht aus einem Durchschnittswert auf die Antworten zu mehreren Fragen für das gleiche Konzept, sondern lediglich aus der Einzelbewertung eines einzigen Satzes. Einstellungsskalen i.e.S. sind, soweit ich sehen kann, für Lehrerinnen und Lehrer bisher nicht entwickelt worden¹⁹. Beide Fragebogen – und hier insbesondere die Statements – wurden vor ihrem Einsatz auf Verständlichkeit getestet (vgl. dazu Kap. 3.4.1). Die Art, wie die Item-Einschätzung in den beiden Fragebogen vorgesehen ist, kann aus Abb. 3.3.1-1 entnommen werden.

Abb. 3.3.1-1: Format der Einstellungs-Items in den beiden Fragebögen

Beispiel aus der Basisbefragung									
42. Welche Aspekte des Lehrberufs sind Ihnen persönlich bei der Ausgestaltung Ihrer Arbeit besonders wichtig und welche erscheinen Ihnen unwichtig?									
sehr wichtig	1	2	3	4	5	ganz unwichtig bitte eintragen			
						▼			
ein gutes Verhältnis zu Schülern und Schülerinnen									
methodisch und didaktisch geschickte Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung									
usw. (vgl. Anhang 9.1)									

Beispiel aus der Nachbefragung											
6. Bitte bewerten Sie – aus dem Blickwinkel des „Neulings“ – folgende Aussagen:											
					⇒ Bitte ankreuzen ⇨						
					trifft völlig zu trifft überhaupt nicht zu						
Ich freute mich auf meinen „ersten Schultag“ am neuen Dienstort.					①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
Die Schule war eine Neugründung, und wir fingen alle gemeinsam neu an.					①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
usw. (vgl. Anhang 9.2)											

Bei der Formulierung der Statements (Items), der Einstellungs-Sätze, ist der Forscher weitgehend frei. Es gibt allerdings Faustregeln, an die man sich zu halten hat (Schnell u.a. 1992,

¹⁹ Eine Ausnahme bildet der „Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen“ (KSE) von Koch u.a. 1972; die Statements sind der Entstehungszeit verhaftet und bieten sich hier nicht an.

193f mit Verweis auf Edwards 1957, 14ff). Sie betreffen vor allen Dingen die Verständlichkeit und die Eindeutigkeit der Items.

Die Statements in den beiden Fragebögen, mit denen die Daten für die vorliegende Untersuchung erhoben wurden, genügen nicht in allen Fällen diesen Regeln. So enthalten sie z.T. Tatsachenbeschreibungen (vgl. das Beispiel aus der Nachbefragung in Abb. 3.3.1-1), z.T. können sie nicht eindeutig interpretiert werden. Für die Auswertung wurden jedoch nur „saubere“ Statements verwendet. Dies kann anhand der Operationalisierungs-Entscheidungen für die verwendeten Variablen überprüft werden, insbesondere in Kap. 3.7.1 und in Kap. 3.7.2.

Fragen der Art von Abb. 3.3.1-1 erlauben es, jeder LehrerIn für jede der erfragten Einstellungen einen Zahlenwert zuzuweisen, und mit diesen Zahlen wird gerechnet. Dies ist mathematisch fragwürdig, denn das Skalenniveau, auf dem diese Ziffern erhoben sind, ist lediglich ordinal. In dieser Hinsicht sind Rating-Ergebnisse vergleichbar mit Schulnoten. Auch sie messen etwas (die Schülerleistung), sind aber kein Messinstrument wie z.B. ein Lineal, bei dem alle Maßzahlen den gleichen Abstand haben und jeder, der das Maß anlegt, zum gleichen Messergebnis kommt. Streng genommen können nur solche intervall-skalierten Messwerte Rechenoperationen unterzogen werden. Einschätzungs-Bewertungen durch Menschen genügen dieser Präzision nie. Dies bedeutet: Alle Berechnungen, die auf Rating-Ergebnissen beruhen, sind Schätzungen auf unsicherer Basis. Sie sind eine schlechte Lösung für das Problem, Einschätzungen mit Zahlen zu symbolisieren; eine bessere gibt es aber nicht.

Neben diesem grundsätzlichen und unlösbaren Problem der Messgenauigkeit gibt es bei der Erforschung von Einstellungen auch ein Problem damit, ob ein Statement tatsächlich misst, was es messen soll. Diesem Validitätsproblem geht das folgende Unterkapitel nach.

3.3.2 Einstellungsäußerungen und Lehrerhandeln

Mit Hilfe des Ratings sollen nicht nur Meinungen zu bestimmten Sätzen eingeholt werden. Die Sätze selbst stehen vielmehr für eine Disposition für Handeln – dies jedenfalls ist die Hoffnung der Forscher. Nun weiß man natürlich, dass Angaben in Befragungen vom momentanen Befinden des befragten Menschen beeinflusst sind, gewichtiger noch: Von seinen Annahmen darüber, was man von ihm erwartet. Für Lehrer, einen Berufsstand, der sich in starkem Maß der sozialen Kontrolle durch die Öffentlichkeit ausgesetzt sieht, könnte die Gefahr sogar besonders groß sein, sozial Erwünschtes und nicht persönlich Handlungsrelevantes in den Item-Bewertungen anzugeben. Dazu muss keine Täuschungsabsicht unterstellt werden: Zwischen Selbsteinschätzung und Handeln kann eine Differenz bestehen, die dem Einzelnen nicht bewusst ist.

Aufschluss über derartige Diskrepanzen kann durch Befragung allein nicht gewonnen werden. Vielmehr ist es nötig, Selbsteinschätzungen mit Beobachtungen in der beruflichen Situation zu kontrapunktieren. Eine hervorragende qualitative Untersuchung mit einem solchen Design liegt für LehrerInnen vor: Die Studie „Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit“ von Bauer, Kopka und Brindt (1996). Diese Arbeit setzt Lehrerhandeln und Lehrerbewusstsein zueinander ins Verhältnis. Hier beschränke ich mich darauf, ihre Ergebnisse zum „professionellen Selbst“ zu nutzen²⁰. Sie enthalten einen Hinweis, wie selbstbewusste und selbstverleugnende Einstellungsangaben in der vorliegenden Studie zumindest annäherungsweise empirisch unterschieden werden können.

„Professionelles Selbst“ ist der Terminus, den die Forscher für die individuelle innere Gestaltung der beruflichen Aufgaben durch den einzelnen Lehrer, die einzelne Lehrerin finden. Die Arbeit an diesem beruflichen Selbst weist nach ihrer Ansicht die LehrerIn als Professionelle

²⁰ In Kap. 5.4 wird die Studie noch einmal relevant.

aus: „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt“ (ebd., 15). Die weiteren Ausführungen machen deutlich, dass jeder gute Lehrer, jede gute Lehrerin in diesem breiten Anforderungsspektrum eigene Schwerpunkte setzt; das professionelle Selbst ist sehr vielgestaltig und genügt nicht gleichmäßig den vielfachen Anforderungsdimensionen, die in der Definition aufscheinen. Ein stabiles professionelles Selbst ist allerdings die Voraussetzung dafür, als LehrerIn im Beruf handlungsfähig zu sein, und nicht jeder Lehrer, nicht jede Lehrerin verfügt über diese Sicherheit. „Das professionelle Selbst erfährt Bestätigung dadurch, dass es mit seinen Zielen und Werten in Handlungsprozessen in Fühlung bleibt, zugleich aber die Rückmeldung von seinen Interaktionspartnern bekommt, dass es richtig liegt. Geht dieser Kontakt zu eigenen Zielen und Werten verloren, wird die handelnde Person unsicher und schließlich konfus²¹. Eine ernsthafte Bedrohung des beruflichen Selbst äußert sich beispielsweise darin, dass die betroffene Person das Gefühl hat, zu ertrinken, unterzugehen in der Fülle der Aufgaben, Ansprüche, Kontakte und Verpflichtungen“ (ebd., 179).

Ich ziehe aus dieser Erkenntnis folgende verfahrenstechnische Konsequenz: LehrerInnen in meinem Datensatz, die inhaltlich zu den „innovationsnahen“ gehören, sollen nur dann mit dieser Kennzeichnung belegt werden, wenn sie sich selbst auch als belastbar erleben. Auch die Angaben mit deren Hilfe die Variable „Veränderungsbereitschaft“ konstruiert wird, unterliegen dieser Restriktion. Groben Diskrepanzen zwischen Selbsteinschätzung und Handlungsmöglichkeiten hoffe ich damit begegnen zu können. Die Frage nach der Belastbarkeit ist in der Basisbefragung gestellt:

50. Viele Lehrer fühlen sich gesundheitlich (physisch u. psychisch) belastet. Trifft das auch für Sie zu?

Nur die Lehrerinnen und Lehrer gelten in dieser Untersuchung als innovationsfähig oder veränderungsbereit, die – über die inhaltliche Identifikation hinaus – diese Frage mit „nein“ beantwortet haben. Dies lässt hoffen, dass der Einstellung auch Handlungsmöglichkeiten entsprechen.

3.4 Datengewinnung durch postalische Befragung

Beide Datensätze, die hier zur Analyse zur Verfügung stehen, wurden durch postalische Befragung erhoben. Dieses Verfahren hat einen großen Vorteil: Es verursacht vergleichsweise geringe Kosten, weil Interviewerschulung und -einsatz entfallen. Deshalb ist es (neben der Telefonbefragung) das meistgenutzte Erhebungsinstrument. Allerdings gibt es spezifische Probleme, wenn Fragebögen mit der Post verschickt werden und den Befragten, hier den Lehrerinnen und Lehrern, zugemutet wird, alleine damit zurechtzukommen; sie gelten für beide Befragungen (Kap. 3.4.1). Daneben fordert die Nachbefragung spezifische Überlegungen, insbesondere, was die Auswahl betrifft²² (Kap. 3.4.2).

²¹ Hier sei an die Ausführungen zur Interpenetration zwischen Organisation und Individuum erinnert (Kap. 2.3.1).

²² Zur Auswahl der Basisbefragung vgl. Kap. 3.2.1.

3.4.1 Die postalische Befragung als Erhebungsmethode

Wichtigster methodischer Einwand gegen die postalische Befragung ist die Tatsache, dass unterschiedliche Bevölkerungsgruppen unterschiedlich auf die Anforderung reagieren, sich schriftlich zu äußern, Verweigerungen also z.B. schichtabhängig sind. Diese Art der Befragung ist deshalb lediglich in spezifischen homogenen Untersuchungsgruppen relativ frei von allzu groben Verzerrungen (Scheuch 1962a, 168). Der Berufsgruppe der LehrerInnen sind schriftliche Ausführungen im Prinzip etwas Vertrautes; sie dürften zu denjenigen Bevölkerungsgruppen gehören, für die diese Form der Erhebung als vergleichsweise unproblematisch gelten kann. Dafür spricht die relativ hohe Rücklaufquote der Basisbefragung von 42,8 %, die trotz eines sehr komplexen Fragebogens erreicht wurde. Selbst bei zügiger Arbeit dauert es etwa zwei Stunden, ihn auszufüllen. Die Autoren der Erstbefragung schreiben dazu: In den Testinterviews galt „ein besonderes Augenmerk ... der Frage, wie die Untersuchungsteilnehmer auf den Umfang des Fragebogens reagieren würden, der das übliche Maß bei schriftlichen Befragungen erheblich übersteigt. Da es sich jedoch bei Lehrkräften um einen akademisch gebildeten Personenkreis handelt, ..., überrascht es vielleicht nicht, dass dieser Umstand, wenn überhaupt, dann wohlwollend kommentiert wurde“ (Terhart u.a. 1993, 42f). Der Fragebogen der Nachbefragung sprengt im Umfang die üblichen Grenzen nicht, weist aber eine Vielzahl von Filterfragen auf, d.h. von Entscheidungsfragen, die je nach Antwort dazu auffordern, Abschnitte im Fragebogen zu überspringen. Von solch kompliziertem Aufbau rät die Methoden-Literatur ab; die Vor-Erprobungen ergaben aber, dass die Lehrerinnen und Lehrer keine Probleme damit hatten²³.

LehrerInnen sind also eine geeignete Zielgruppe für postalische Befragungen. Dennoch muss der Fragebogen besonders gut erprobt sein, ehe er verschickt wird; Rückfragen sind ja nicht möglich. Diese Erprobung gilt insbesondere auch der Verständlichkeit der Statements. Sie muss von dem Personenkreis vorgenommen werden, der auch Ziel der Untersuchung ist, hier also von Lehrerinnen und Lehrern. In der Basisbefragung wurde dieser Pretest von 34 LehrerInnen vorgenommen (ebd., 42). Der Fragebogen der Nachbefragung konnte in drei „Wellen“ getestet werden, zunächst durch vier befreundete LehrerInnen aus meinem eigenen Hauptschul-Kollegium, dann durch vier LehrerInnen einer nahen Orientierungsstufe und vier der benachbarten Realschule und schließlich durch eine Gruppe von sechs Grundschul-LehrerInnen, die mir nicht persönlich bekannt waren. Es gab für diese Test-Personen keine anderen Einführungen als den Begleitbrief. Sie wurden aufgefordert, den Fragebogen zu bearbeiten und Fragen und Unklarheiten schriftlich festzuhalten; ich verließ während der Bearbeitungszeit den Raum. Im Anschluss gab es intensive Gespräche über Unklarheiten und Änderungswünsche. In den ersten beiden Erprobungswellen zeigte sich, dass es mehr „Arten“ von Schulwechsel gibt als zunächst angenommen: So wird z.B. Wiedereinstieg in die gleiche Schule nach einer Beurlaubung z.T. als Neuanfang durchaus im Sinn von Schulwechsel erlebt. Eine weitere Spezifität: Manche LehrerInnen versorgen „Spagatstellen“, die täglich oder zumindest mehrmals in der Woche Arbeit in unterschiedlichen Schulen, also ständigen Schulwechsel bedeuten. Diese Anregungen durch Testlehrer wurden in den Fragebogen eingearbeitet und bewirkten, dass in der Zweitbefragung – bis auf einen Fall – die eigenen Erfahrungen problemlos untergebracht werden konnten²⁴. Wegen der geringen Fallzahl können diese Einzelheiten in der Auswertung keine Berücksichtigung finden, die Möglichkeit, sich selbst im Frage-

²³ Ich danke Peter Mnich, Universität Lüneburg, der mir seine Erfahrung bei der Gestaltung des Fragebogens zur Verfügung stellte.

²⁴ Der abweichende Fall betrifft einen Lehrer, der verschiedentlich im Ausland gearbeitet hatte. Sein Fragebogen ist in weiten Teilen nicht benutzbar. Möglicherweise wäre mir eine Wechselerfahrung dieser Art vorher aufgefallen, wenn ich, wie zunächst geplant, den Fragebogen auch von GymnasiallehrerInnen hätte testen lassen.

bogen wiederzufinden, dürfte aber – neben anderen Maßnahmen (s.u.) – einen gewissen Anteil an der hohen Rücklaufquote von 70 % haben.

Ein echter inhaltlicher Nachteil der postalischen Befragung wird darin gesehen, dass die üblichen Kontrollfragen auf Konsistenz der Antworten nichts fruchten (und deshalb gleich auf sie verzichtet werden kann): Die Menschen, die den Fragebogen ausfüllen, können jederzeit zurückblättern, wenn ihnen eine Frage bekannt vorkommt. Es gibt also keine Möglichkeit, die Zuverlässigkeit der Antworten zumindest im Ansatz zu überprüfen (Schnell u.a. 1992, 368). Im vorliegenden Forschungsprojekt hätten Fragen aus der Basisbefragung in der Nachbefragung wiederholt werden können, um diesen Zuverlässigkeits-Test zu erbringen. Darauf wurde bewusst verzichtet. Die hohen Rücklaufquoten sowohl in der Basis- als auch in der Nachbefragung resultieren nämlich, so ist zu vermuten, aus der Tatsache, dass Lehrerinnen und Lehrer sich in diesen Befragungen ernst genommen fühlten²⁵. Gerade in der Nachbefragung, die ohnedies nur ein Viertel der LehrerInnen der Erstbefragung erreichen konnte (vgl. Kap. 3.1.2), sollte dieser Bonus nicht aufs Spiel gesetzt werden.

Ein letztes Problem bleibt zu bedenken, das für Befragungen überhaupt besteht, für postalische aber in besonderem Maß: das der Verzerrung durch geringen Rücklauf. So waren z.B. mehr als die Hälfte der LehrerInnen, die in der Hauptuntersuchung zur Mitarbeit angeschrieben waren, dieser Aufforderung nicht nachgekommen. Auch im persönlich geführten Interview gibt es Verweigerungen²⁶; im postalischen ist der Anteil aber bedeutend höher, und zudem sind sie nicht klassifizierbar. Handelt es sich um Personen, die Befragungen grundsätzlich ablehnen, gefällt ihnen gerade dieses Thema nicht oder haben sie schlicht im Moment keine Zeit? Schnell u.a. (1992) gehen davon aus, dass hier von Selbst-Rekrutierung gesprochen werden muss (vgl. dazu auch Kap. 3.4.2): Nur diejenigen Befragten antworten, die das Vorhaben in der vorliegenden Form im Moment für sinnvoll halten. Die Sinnhaftigkeit kann nicht durch persönlichen Einsatz eines Interviewers hergestellt werden. In der Nachbefragung wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, die Ausfallquoten gering zu halten: Die Ergebnisse der Erstbefragung wurden zu einer gut lesbaren Broschüre zusammengestellt und, zusammen mit dem Fragebogen, denjenigen LehrerInnen zugeschickt, deren Adressen verfügbar waren (vgl. Kap. 3.1.2). Zusätzlich wurde, wo möglich, bei jedem Einzelnen telefonisch angefragt, ob er noch zur Mitarbeit bereit sei. Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde, mehr noch als in der Erstbefragung, auf seriöse und ästhetische Aufmachung geachtet. Diese Mühe machte sich bezahlt, wie die hohe Ausschöpfungsquote belegt²⁷. Dennoch: Die nachbefragte Gruppe besteht ausschließlich aus KollegInnen, die sich selbst zur weiteren Mitarbeit angeboten haben. Als repräsentativ kann eine solche Auswahl nicht gelten. Das ist ein Problem, das nicht gelöst werden kann, aber zumindest zu erörtern ist; dies geschieht im folgenden Unterkapitel.

3.4.2 Das Problem der Auswahl für die Nachbefragung

Schon der Rücklauf aus der Hauptbefragung lässt, obwohl er mit 42,8 % respektabel ist, die Selektions-Frage unbeantwortet: Ist es eine besondere Art von Lehrern und Lehrerinnen, die zwei Stunden darauf verwendet haben, einen Fragebogen zu ihrer Berufssituation auszufüllen? Spekulationen lassen sich anstellen, und das tun die Autoren der Erstbefragung auch, was die Beteiligung der Gymnasial- und HauptschullehrerInnen und insbesondere die von Frauen betrifft (Terhart u.a. 1993, 44f). Allerdings gibt es unter den 24 Auswahl-Gruppen (vgl.

²⁵ Einige Bemerkungen im offenen Teil der Basisbefragung legen diese Vermutung nahe.

²⁶ Zu rechnen ist mit 25-30 % (Schnell u.a. 1992, 317).

²⁷ Grundgesamtheit der Nachbefragung: 145 Lehrerinnen und Lehrer. Nicht erreichbar: 3. Bereinigte Grundgesamtheit: 142. Auswertbare Fragebögen: 103.

Tab. 3.2.1-1) nur zwei mit überzufälliger Abweichung: Besonders selten haben sich Hauptschullehrerinnen der mittleren und höchsten Altersgruppe an der Umfrage beteiligt²⁸. Von spekulativen Interpretationen möchte ich absehen – und Rückfragen bei denjenigen, die ihre Teilnahme verweigerten, sind leider nicht möglich. Insgesamt besteht allerdings keine signifikante Verknüpfung zwischen den drei Schichtungsvariablen. Dies besagt aber nur, dass diese drei Variablen die Ausfälle nicht erklären; trotzdem könnten sie – unter welchem Gesichtspunkt auch immer – systematisch sein.

Zweifellos durch „Selbstrekrutierung“ sind aber die Lehrerinnen und Lehrer ausgewählt, die sich bereiterklärt haben, für weitere Untersuchungen zur Verfügung zu stehen, und dafür Namen und Adresse mitteilen. Diese Art der Auswahl wird in der Methoden-Literatur sehr skeptisch kommentiert: Sie lässt „Stichprobenverzerrungen erheblichen Ausmaßes“ erwarten (Schnell u.a. 1992, 368). Dennoch: Es sind die besten Daten, die zur Verfügung stehen.

Hier soll überprüft werden, ob sie hinsichtlich der Schichtungs-Variablen Geschlecht, Schulform und Alter und hinsichtlich der Zentral-Variablen Schulwechselhäufigkeit und Innovationspotential überzufällig von der Gesamtstichprobe abweichen. Diese Vergewisserung ist nötig, um Anhaltspunkte für die Interpretation der Ergebnisse im empirischen Teil (Kap. 4.2) zu gewinnen. Als überzufällig erweisen sich die Abweichungen im Merkmal „Geschlechtszugehörigkeit“: Vergleichsweise viele Lehrer und wenige Lehrerinnen haben sich an der Nachbefragung beteiligt. Leider ist der Umfang der Stichprobe zu klein, um die Variable „Geschlechtszugehörigkeit“ zu kontrollieren. Angaben über die Wirkung der Schulwechselerfahrungen auf den Zusammenhang von Professioneller Beweglichkeit und Schulwechselhäufigkeit können in dieser Studie also nicht geschlechts-neutral gemacht werden. Daneben gibt es eine punktuelle Abweichung: Besonders wenige LehrerInnen der niedrigsten Altersgruppe (30 bis 35 Jahre) haben sich an der Zweitbefragung beteiligt²⁹. Natürlich kann es daneben eine Vielzahl weiterer Abweichungen geben, die nicht zu Tage treten. Empirische Forschung ist aber immer auch die Kunst des Möglichen – hier wird es exemplarisch deutlich. Festgehalten sei: Die Ergebnisse zu den Einflussvariablen „Schulwechselgründe“ und „Schulwechselerfahrungen“ stehen auf einer vergleichsweise unsicheren empirischen Basis³⁰.

Die Variablen, die aus der Nachbefragung gewonnen wurden, sind im Zusammenhang der anderen Variablen in Kapitel 3.7.2 dokumentiert.

3.5 Daten-Auswertung mit Hilfe der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA)

In dieser Arbeit werden Korrelationen zwischen Variablen interpretiert; sie werden je nach Skalenniveau mit Kendall's τ_b für ordinal skalierte Daten oder Cramer's V für nominalskalierte Daten berechnet. Zur Prüfung auf Unabhängigkeit werden Variablen dem χ^2 -Test unterzogen, und zur Bildung der Hauptvariablen „Veränderungsbereitschaft“ wird eine Cluster-Analyse durchgeführt (vgl. Kap. 3.6.2).

Das Verfahren jedoch, mit dessen Hilfe der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen der Professionellen Beweglichkeit und der Schulwechselhäufigkeit in den gegebenen Datensätzen aufgeklärt wird, ist die Konfigurationsfrequenzanalyse. Hinter diesem komplizierten Namen verbirgt sich ein relativ einfaches Prinzip, das aber zumindest in der erziehungswis-

²⁸ Dies ist das Ergebnis einer Konfigurationsfrequenzanalyse mit den drei Schichtungsvariablen. Zum Verfahren vgl. Kap. 3.5.

²⁹ Auch diese Berechnung ist durch Konfigurationsfrequenzanalyse gewonnen. Globale Signifikanz (vgl. Kap. 3.5) besteht nur für die Variable Geschlecht.

³⁰ Als hinderlicher hat sich allerdings erwiesen, dass die Stichprobe schlicht zu klein ist (vgl. Kap. 4.2).

senschaftlichen Forschung noch wenig bekannt ist. Das Verfahren eignet sich, in einer Menge nicht-metrischer Variablen mehrdimensionale Zusammenhänge nicht-linearer Art aufzuspüren. Und derartige Zusammenhänge sind, wenn überhaupt, zwischen den beiden zentralen Variablen dieser Untersuchung zu vermuten. Dass es nämlich lineare Zusammenhänge zwischen Professioneller Beweglichkeit und Schulwechselhäufigkeit gebe, dass also LehrerInnen innovativer werden, je öfter sie die Schule wechseln oder auch: dass sie innovativer bleiben, je weniger sie die Schule wechseln, ist von vorne herein absurd. Wenn es Zusammenhänge zu entdecken gibt, dann solche nicht-linearer Art. Derartige Zusammenhänge werden aufgedeckt mit Hilfe der Logik, die vom χ^2 -Test her bekannt ist; sie ist im folgenden Unterkapitel kurz dargestellt (Kap. 3.5.1). Im Anschluss sollen Beispiele aus den hier verwendeten Daten die Vorgehensweise illustrieren (Kap. 3.5.2).

3.5.1 Zur Logik des Analyse-Verfahrens „Konfigurationsfrequenzanalyse“ (KFA)

„Hauptanliegen der KFA ist die Erkennung von statistisch bedeutsamen Merkmalsmustern (Syndromen)“ (Lautsch / v. Weber 1995, 33). Dieses Zitat zum Eingang kennzeichnet das Verfahren und stellt gleichzeitig die Quelle vor, aus dem ich es mir erarbeitet habe³¹. Zu klären ist zweierlei: Was versteht man unter „Merkmalsmustern“, und wann sind sie „statistisch bedeutsam“?

1. *Bilden der Merkmalsmuster*: Jede Variable in einem beliebigen Datensatz kann mehrere Werte annehmen, denn es werden mit ihr Unterschiede zwischen den Befragten gemessen (oder auch gezählt, je nach Variablen-Art). Diese verschiedenen Werte, die Merkmalsausprägungen, sind Grundlage jeder statistischen Analyse, so auch der Konfigurationsfrequenzanalyse. Will man zwei Merkmale (Variablen) mit Hilfe der Konfigurationsfrequenzanalyse auf Zusammenhänge testen, bildet man zunächst alle möglichen Kombinationen der Merkmalsausprägungen; dies sind die Merkmals-Muster, auch Konfigurationen genannt. Dies sei für zwei Variablen aus dem vorliegenden Datensatz erläutert, nämlich für die Variablen „Alter“ und „Geschlecht“, wobei die erste drei Ausprägungen hat (junge, mittlere und ältere LehrerInnen bzw. 1, 2 und 3), die zweite zwei (Lehrer und Lehrerin bzw. 1 und 2). Es ergeben sich folgende sechs Muster (Tab. 3.5.1-1, 1. Zeile):

Tab. 3.5.1-1: Konfigurationen für zwei Variablen mit drei bzw. zwei Ausprägungen, ihre Frequenzen und Erwartungswerte und ihr X-Wert

Konfiguration	11	12	21	22	31	32
Bedeutung	junge Lehrer	junge Lehrerinnen	mittlere Lehrer	mittlere Lehrerinnen	ältere Lehrer	ältere Lehrerinnen
Frequenz	84	79	105	76	95	75
Erwartungswert	90,1	72,9	100,0	81,0	93,9	76,1
Lienerts X	-0,6	0,7	0,5	-0,6	0,1	-0,1

Weil lediglich zwei Variablen zur Musterbildung verwendet wurden, sind alle Muster zweistellig; drei Variablen liefern dreistellige Muster usw. (vgl. die konkreten Beispiele in Tab. 3.5.2-1 und 3.5.2-2). Die möglichen Muster sind durch die Anzahl der Variablen und durch die Anzahl der Merkmalsausprägungen jeder Variablen eindeutig festgelegt. Diese Muster treten im jeweiligen Datensatz mit einer bestimmten Häufigkeit (Frequenz) auf (Tab. 3.5.1-1, dritte Zeile); diese Häufigkeit heißt Konfigurationsfrequenz. Die besondere Stärke der Konfigurationsfrequenzanalyse besteht nun darin, dass die Frequenz jedes einzel-

³¹ Ich danke Erwin Lautsch, Universität Kassel, der mich auf das Verfahren aufmerksam machte und mir bei den ersten „Gehversuchen“ behilflich war.

nen Musters für sich betrachtet wird und damit einzelne Häufungen bzw. Ausdünnungen bedeutsam werden.

2. *Signifikanzprüfung*: Die Konfigurationsfrequenzanalyse macht es möglich, die signifikanten Konfigurationen (Muster) herauszufinden, also diejenigen, die im gegebenen Datensatz überzufällig häufig oder überzufällig selten vorkommen. Überzufällig häufige Muster werden „Typen“ genannt, überzufällig seltene „Antitypen“. Die Prüfung auf Signifikanz der Merkmalsmuster bedient sich der gleichen Logik wie der übliche χ^2 -Test für zwei oder mehr Merkmale³².

χ^2 ist ein Maß, das für zwei- oder mehrdimensionale Kreuztabellen errechnet werden kann. Es lässt die Aussage zu, ob die kreuztabellierten Merkmale unabhängig voneinander sind oder nicht. Dafür wird die tatsächliche Zellenbesetzung in einer Kreuztabelle mit den Besetzungen verglichen, die aufgrund der Randverteilung zu erwarten wären; die Differenz wird dann an der theoretischen χ^2 -Verteilung interpretiert. Die entsprechende Formel lautet – hier für drei Variablen:

$$\chi^2 = \sum_{ijk} \frac{(n_{ijk} - e_{ijk})^2}{e_{ijk}} \quad (1)$$

„n“ gibt die Häufigkeiten in den Zellen an und „e“ die erwarteten Werte (Zeile vier in Tab. 3.5.1-1)³³. Wie groß die Maßzahl χ^2 werden kann - oder auch sein muss, um Sensibilität zweier Variabler gegeneinander zu signalisieren - hängt zum einen vom gewählten Signifikanzniveau, zum anderen von der Anzahl der Felder (bzw. von der Anzahl der Konfigurationen) ab. Diese Anzahlen sind durch die Variablenausprägungen der Ausgangsvariablen vorgegeben³⁴. Je größer die Anzahl der Zellen bzw. Muster (genauer gesagt: die Anzahl der Freiheitsgrade, die aber durch die Zellenanzahl determiniert ist), desto größer wird χ^2 und desto größer wird auch der erforderliche Schwellenwert für Signifikanz. Den Interpretationen in dieser Arbeit liegt ein globales Signifikanzniveau von 0,95 zugrunde. Dieses Niveau entspricht einer Irrtumswahrscheinlichkeit p von 0,05. p-Werte < 0,05 zeigen Signifikanz an.

Die Signifikanzberechnung der einzelnen Muster (Konfigurationen) ist nun nichts anderes als die χ^2 -Berechnung für diese Muster, also die Berechnung der Teilergebnisse, die in der globalen χ^2 -Formel aufsummiert werden. Z.B. gilt für die Signifikanzberechnung jedes einzelnen Musters einer dreidimensionalen Konfigurationsfrequenzanalyse die Formel

$$\chi_{ijk}^2 = \frac{(n_{ijk} - e_{ijk})^2}{e_{ijk}} \quad (2)$$

Die Wurzel aus diesem Zell- bzw. Muster- χ^2 wird als „Lienerts X“ bezeichnet (Zeile fünf in Tab. 3.5.1-1).³⁵

³² Für globale Signifikanzprüfungen (vgl. das Beispiel in Kap. 3.5.2) wird der χ^2 -Test in seiner üblichen Form verwendet.

³³ Die Erwartungswerte werden aufgrund der Häufigkeit errechnet, die jede Merkmalsausprägung in der zugehörigen Variablen hat. Sie stehen bei der Darstellung als zweidimensionale Kreuztabelle am unteren und rechten Rand (Randverteilung).

³⁴ Als Ausgangsvariablen werden hier die Variablen bezeichnet, aus denen die Konfiguration aufgebaut ist.

³⁵ Gebräuchlich sind auch die Bezeichnungen „u-Wert“ oder „z-Wert“.

$$X = \frac{(n_{ijk} - e_{ijk})}{\sqrt{e_{ijk}}} \quad (3)$$

Der Zahlenwert kann positiv oder negativ sein. Ein Betrag von $X \geq |1,96|$ signalisiert lokale Signifikanz auf dem 0,95-Niveau, also Signifikanz für diese Zelle bzw. diese Konfiguration. Tab. 3.5.1-1 enthält keine solche Signifikanz. Signifikante Muster mit positivem X-Wert bezeichnet man als „Typ“ (vgl. die Beispiel-Analyse in Kap. 3.5.2), solche mit negativem X-Wert als „Antityp“.

Bonferroni-Adjustierung

Schärfer wird geprüft, wenn eine globale Signifikanz von $p = 0,05$ für die Ausgangsvariablen nicht erreicht wird, aber dennoch einzelne Zellen als signifikant interpretiert werden sollen. Sie müssen dann auf einem deutlich niedrigeren Niveau signifikant sein; für die Berechnung der Niveau-Höhe gibt es verschiedene Logiken (vgl. Lautsch/ v. Weber 95, 53-56). Die einfachste ist die sogenannte „Bonferroni-Adjustierung“ (ebd., 54f., 56): Die Niveau-Höhe pro Zelle (Konfiguration) errechnet sich hier aus der (nicht erreichten) Gesamtsignifikanz von $p = 0,05$, geteilt durch die Anzahl der möglichen Zellen. Hat eine Tafel z.B. acht Zellen (bzw. Konfigurationen), liegt die Schranke für Überzufälligkeit bei $0,05 / 8$, also bei 0,00625. Der entsprechende Wert für Lienert's X ist $|2,74|$, bei 10 Zellen $|2,81|$ usw. Dieser scharfe Test dient der Hypothesen-Prüfung für Konfigurationsfrequenzanalysen, die global nicht signifikant sind. Die vorliegende Arbeit geht nun nicht hypothesen-prüfend, sondern explorativ, also hypothesen-generierend vor. Dennoch scheint es sinnvoll, anzugeben, ob eine gefundene Signifikanz auch auf Bonferroni-adjustiertem Niveau besteht. Im Ergebnis-Kapitel 4.4 werden auch die adjustierten Werte genutzt.

Kleiner-Fünf-Klausel

Für χ^2 -Berechnungen gibt es eine generelle Einschränkung: Der Datensatz muss groß genug sein. Sie gelten als unzuverlässig, wenn erwartete Zellenbesetzungen bzw. Musterfrequenzen < 5 werden. Diese „Kleiner-5-Klausel“ ist allerdings lediglich eine Empfehlung (Norusis / SPSS 1993, 208). Als Schwelle für die KFA gilt: Nicht mehr als 20 % der Erwartungswerte dürfen < 5 sein (Lautsch / v. Webern 1995, 94). Diese Begrenzung hat forschungspraktische Folgen: Je detaillierter die Aufteilung der Variablen in einzelne Merkmalsausprägungen ist, um so schneller steigt die Anzahl der Konfigurationen und damit die Wahrscheinlichkeit, dass Erwartungswerte zu klein werden. Es empfiehlt sich daher, so viele Kategorien wie möglich zusammenzufassen; das erhöht die Menge der Variablen, die gleichzeitig betrachtet werden können. Diese Zusammenfassungen müssen natürlich inhaltlich sinnvoll sein. Wo immer möglich, wurden deshalb Variablenausprägungen zu nur zwei Kategorien zusammengefasst (vgl. die Operationalisierungen in Kap. 3.6 und 3.7)³⁶. Dennoch gelingt es im gegebenen Grund-Datensatz mit $n = 514$ kaum, mehr als drei Variablen gleichzeitig zu betrachten, und in den $n = 103$ Einheiten, die durch die Zusatzerhebung definiert sind, ist die Grenze häufig schon bei zwei Variablen erreicht³⁷.

Auch bei den beobachteten Werten gibt es eine Grenze, die allerdings nicht mathematisch begründet ist, sondern dem gesunden Menschenverstand entspringt: Typen oder Antitypen, die weniger als fünf Personen beschreiben, werden in dieser Arbeit nicht interpretiert.

³⁶ Der Versuch, die Gruppen der Veränderungsbereitschaft zusammenzufassen, erwies sich als untauglich: Die Variable verliert ihre Trennschärfe.

³⁷ Verschärfend kommt hinzu, dass die beiden Variablen der Professionellen Beweglichkeit aus Validitätsgründen nur für einen Teildatensatz definiert werden konnten (zur Begründung vgl. Kap. 3.3.2)

Ehe nun eine Muster-KFA das Verfahren demonstriert, sei noch auf die Software hingewiesen, mit der die Berechnungen im empirischen Teil der Arbeit erfolgen. Es ist zum einen das Analyseprogramm SICFA von Lautsch und v. Weber; es ist ihrer Veröffentlichung (1995) beigelegt und erfordert Eingaben auf der DOS-Ebene und das Einlesen von Tabellen in einem DOS-kompatiblen Editor. Mit dieser Software wurden einige der Konfigurations-Tests durchgeführt. Einfacher zu handhaben ist ein Programm von Eye (2000)³⁸, das ebenfalls auf der DOS-Ebene läuft. Die meisten KFA-Berechnungen erfolgten damit. Für alle anderen Berechnungen, auch für das Bilden der Konfigurationen, wurde das Datenanalysepaket SPSS in der Version 10.0 für Windows verwendet.

Die KFA gehört immer noch zu den „Exoten“ unter den statistischen Verfahren. Dabei liegen ihre Vorteile auf der Hand; es sind insbesondere drei Punkte:

- Die KFA erlaubt es, in einem mathematisch einfachen Verfahren nicht-lineare Beziehungen zwischen einer Vielzahl von Variablen aufzuspüren. Spezifische Gruppen werden als über- bzw. unterzufällig erkannt, d.h. als Typen bzw. Antitypen identifiziert.
- Die Variablen-Anzahl, die in die Analyse eingehen kann, ist nahezu beliebig. Beschränkt wird sie lediglich durch die Größe der Stichprobe, die zur Verfügung steht.
- Die Methode eignet sich für explorative und hypothesen-testende Analysen (Lautsch / v. Weber 1995, z.B. 67).

Dieser letzte Punkt wurde bisher noch nicht erwähnt, ist aber gerade für die hier vorliegende Arbeit von Bedeutung: Es müssen keine konkreten Vermutungen über Konfigurationen vorliegen, denn das Verfahren eignet sich zur Exploration. In diesem Sinn wird es hier verwendet. Die beiden Beispiele im folgenden Unterkapitel machen die Anwendung plastisch.

3.5.2 Beispiele für eine Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA)

Die allgemeinen Ausführungen in Kap. 3.5.1 sollen hier durch zwei Beispiele illustriert werden. Zunächst wird eine zweidimensionale Analyse durchgeführt, aus der keine signifikanten Ergebnisse erwachsen. Dann füge ich eine dritte Variable hinzu, und es entsteht eine interpretierbare Konfiguration, ein Typ, der sogar auf Bonferroni-adjustiertem Niveau signifikant ist. Abschließend muss überprüft werden, ob es sich hier nicht um ein Schein-Ergebnis handelt.

Zweidimensionale Konfigurationsfrequenzanalyse

Wir wählen für ein zweidimensionales Beispiel eine der Variablen, die im Zentrum unserer Untersuchung stehen, nämlich die Variable „Schulwechselhäufigkeit“ in der Form mit zwei Ausprägungen (vgl. Tab. 3.6.1-1). Die zweite Variable ist ein Ausschnitt aus dem Professionalitätskonstrukt, die Variable „Benotungspotential“. Diese Bezeichnung steht für die Selbstaussage, Bewerten sei generell eine wichtige Aufgabe des Lehrers und gleichzeitig eine individuelle Stärke – oder eben nicht (Extremgruppenvariable; vgl. Tab. 3.7.1-12.1 f). Eine plausible Annahme könnte z.B. sein, dass für LehrerInnen, die häufig die Schule gewechselt haben, Benoten kein Problem ist, sie also über hohes Benotungspotential verfügen. Diese Vermutung wird durch eine zweidimensionale Konfigurationsfrequenzanalyse überprüft.

1. *Bilden der Konfigurationen und Zuweisen der entsprechenden Häufigkeiten aus dem Datafile:* Die Variable „Schulwechselhäufigkeit“ hat in der verwendeten Form zwei Ausprägungen³⁹, die Variable „Benotungspotential“ ebenfalls (hier jeweils als 1 und 2). Es ergeben

³⁸ Auch dieses Share-ware-Programm wurde mir dankenswerter Weise von Erwin Lautsch, Universität Kassel, zur Verfügung gestellt.

³⁹ Ausprägungen: Kein oder ein Schulwechsel bzw. zwei bis zwölf Schulwechsel. Diese Einteilung ergibt für die befragte Lehrerschaft zwei nahezu gleich große Gruppen (vgl. Tab. 3.6.1-1).

sich vier Kombinationsmöglichkeiten (11, 12, 21, 22). Eine Kreuztabellierung in SPSS liefert die entsprechenden Häufigkeiten (Tab. 3.5.2-1, Spalten 1 und 2).

2. *Einlesen der Daten-Tabelle in die Analyse-Software für die KFA und automatische Berechnung*⁴⁰: SICFA berechnet die Erwartungswerte für die einzelnen Zellen, die Signifikanz für jede einzelne Konfiguration (Tab. 3.5.2-1, Spalte 3 und 4) und ein Gesamt- χ^2 als Verknüpfungsmaß für die beiden Variablen.

Tab. 3.5.2-1: Beispiel-KFA: Zweidimensionale Konfigurationsfrequenzanalyse mit den Variablen „Schulwechselhäufigkeit“ und „Benotungspotential“

Konfigurationen	beobachtete Häufigkeiten	erwartete Häufigkeiten	Lokale Signifikanzen; X
11	102	99,9	nein; 0,21
12	50	52,1	nein; -0,30
21	80	82,1	nein; -0,24
22	45	42,9	nein; 0,33
χ^2 global: nicht signifikant; p = 0,59			

Ein Blick auf die Spalten 2 und 3 der Tabelle zeigt, dass erwartete und beobachtete Häufigkeiten sehr nahe beieinander liegen. Die Analyse bestätigt denn auch, dass zwischen Schulwechselhäufigkeit und Benotungspotential generell kein signifikanter Zusammenhang besteht (letzte Tabellenzeile). Dies gilt auch für alle möglichen Kombinationen von „Schulwechselhäufigkeit“ und „Benotungspotential“ (letzte Tabellenspalte).

3. *Interpretation der Analyseergebnisse*: Unsere Annahme, LehrerInnen mit vielen Schulwechseln verfügten auch über großes Benotungspotential (Typ bei der Konfiguration 22), hat sich nicht bestätigt. LehrerInnen mit vielen und wenigen Schulwechseln unterscheiden sich in dieser Hinsicht nicht. Damit ist die zweidimensionale Konfigurationsfrequenzanalyse abgeschlossen.

Dreidimensionale Konfigurationsfrequenzanalyse

Bestechend an der Konfigurationsfrequenzanalyse ist nun, dass eine derartige Betrachtung nicht auf zwei Merkmale begrenzt ist. Als Beispiel für eine dreidimensionale Analyse fügen wir das Merkmal „Innovationspotential“ hinzu, eine Variable mit zwei Extrem-Ausprägungen (1 und 2; vgl. Tab. 3.6.1-3). Die Anzahl der Konfigurationen wird damit gegenüber dem ersten Beispiel verdoppelt: Für diese dreidimensionale Analyse gibt es acht Kombinationsmöglichkeiten. Die Schrittabfolge der Analyse ändert sich nicht.

1. *Bilden der Konfigurationen und Zuweisen der Häufigkeiten aus dem Datenfile*: Merkmals-Muster und Häufigkeiten werden in SPSS in zwei Schritten erstellt. Durch einen einfachen Algorithmus werden die drei Variablen in ihren Ausprägungen hintereinandergeschrieben. Für drei Variablen⁴¹ mit nur einstelligen Ausprägungen, unserem Beispielfall, berechnet man Hunderter-Zahlen nach der Formel:

$$100 * V1 + 10 * V2 + V3 \quad (4)$$

„V“ steht für die drei verwendeten Variablen, hier für Schulwechselhäufigkeit, Benotungspotential und Innovationspotential. Diese Rechenoperation ergibt eine Konfigurationsvariable,

⁴⁰ Dies ist für zweidimensionale Berechnungen an sich nicht nötig: SPSS liefert die nötigen Angaben, allerdings nur auf eine Nachkomma-Stelle genau. Die Berechnung von Lienerts X entspricht der von „standardisierten Residuen“. Hier werden zu Demonstrationszwecken die genaueren SICFA-Angaben genutzt.

⁴¹ Für mehr als drei Merkmale (Variablen) verfährt man analog.

deren Häufigkeitsverteilung die Besetzungszahlen der zwölf Muster in der gegebenen Datenmenge angibt (Tab. 3.5.2-2, Spalten 1 und 2). Ein Lesebeispiel: Die Konfiguration „211“ bezeichnet innovationsferne LehrerInnen mit 2 oder mehr Schulwechseln ohne Benotungspotential (2 auf der Hunderterstelle = zwei oder mehr Schulwechsel, 1 auf der Zehnerstelle = ohne Benotungspotential, 1 auf der Einerstelle = innovationsfern).

2. *Einlesen der Daten-Tabelle in die Analyse-Software für die KFA und automatische Berechnung:* Dieser Schritt unterscheidet sich nicht von dem für die zweidimensionale KFA.

Tab. 3.5.2-2: Beispiel-KFA: Dreidimensionale Konfigurationsfrequenzanalyse mit den Variablen „Schulwechselhäufigkeit“, „Benotungspotential“ und „Innovationspotential“

Konfigurationen	beobachtete Häufigkeiten	erwartete Häufigkeiten	Lokale Signifikanzen; X
111	37	29,91	nein; 1,30
112	17	19,03	nein; -0,47
121	19	19,59	nein; -0,13
122	8	12,47	nein; -1,27
211	20	23,26	nein; -0,68
212	13	14,80	nein; -0,47
221	12	15,24	nein; -0,83
222	18	9,70	ja: Typ; 2,67
χ^2 global: signifikant; p = 0,02			

Es zeigt sich, dass die dreidimensionale Analyse globale Signifikanz ausweist (letzte Tabellenspalte), und dass ein Typ besteht: Die Konfiguration 222.

3. *Interpretation:* Die Konfiguration 222 bezeichnet LehrerInnen mit Benotungspotential, die zweimal oder öfter die Schule gewechselt haben und sich als innovationsnah einstufen. Bei den Wenig-Wechslern gehören Benotungspotential und Innovationspotential nicht zusammen (Konfiguration 122); tendenziell ist das Gegenteil der Fall, denn der Erwartungswert übersteigt hier den beobachteten Wert. Nun soll aufgezeigt werden, dass der gefundene Typ auch tatsächlich von Bedeutung ist: Er könnte ja einen geringeren Wert ausweisen als die Kombination 22 aus den Variablen „Schulwechselhäufigkeit“ und „Innovationspotential“ oder aus den Variablen „Benotungspotential“ und „Innovationspotential“. Dass die Kombination „Schulwechselhäufigkeit“ und „Benotungspotential“ für die Konfiguration 22 ohne Bedeutung ist, wissen wir schon. Tabelle 3.5.2-3 stellt alle relevanten Werte gegenüber.

Tab. 3.5.2-3: Beispiel-KFA: Dreierkonfiguration und die möglichen Zweierkonfigurationen am Beispiel der Variablen „Schulwechselhäufigkeit (SW)“, „Benotungspotential (B)“ und „Innovationspotential (IP)“; X-Werte

	222 aus SW, B und IP	22 aus SW und B	22 aus SW und IP	22 aus B und IP
lokale Signifikanz; X	ja; 2,67	nein; 0,33	nein; 1,83	nein; 0,77
globale Signifikanz; p(χ^2)	ja; 0,02	nein; 0,59	ja; 0,003	nein; 0,21

Es zeigt sich, dass keine der analogen Konfigurationen lokal signifikant ist; damit erweisen sich innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln und hohem Benotungspotential als relevanter Typ. Die Datenkenntnis, die im Laufe des Forschungsprozesses entsteht, lässt aber noch eine weitere Frage auftauchen: Schulwechselhäufigkeit ist eng mit Alter verknüpft (vgl. Kap. 4.1.2). Möglicherweise ist also unser Ergebnis ein Alters-Effekt. Nun ist es in der vorliegenden Arbeit nicht möglich, die Variable „Alter“ konstant zu halten und die entsprechende Konfigurationsfrequenzanalyse am reduzierten Datensatz durchzuführen: Die Fallzahl

ist zu gering. Deshalb wird die Konfiguration 222 aus den Variablen Schulwechselhäufigkeit, Benotungspotential und Innovationspotential der Konfiguration 222 aus den Variablen Alter⁴², Benotungspotential und Innovationspotential gegenübergestellt (Tab. 3.5.2-4).

Tab. 3.5.2-4: Beispiel-KFA: Gegenüberstellung der Konfigurationen 222 aus den Variablen Schulwechselhäufigkeit (SW) bzw. Alter (A) mit Benotungspotential (B) und Innovationspotential (IP)

	222 aus SW, B und IP	222 aus A, B und IP
lokale Signifikanz; X	ja; 2,67	nein; 1,41
globale Signifikanz; $p(\chi^2)$	ja; 0,02	nein; 0,11

Die Vermutung, es handle sich beim Zusammenhang zwischen Schulwechselhäufigkeit, Benotungspotential und Innovationspotential um einen Alterseffekt, hat sich nicht bestätigt. Unser Ergebnis erweist sich als valide: Bei LehrerInnen mit vielen Schulwechseln geht Innovationspotential mit Benotungspotential einher; bei LehrerInnen mit wenigen Schulwechseln ist dies nicht der Fall.

Die Überprüfungen, die nötig sind, um ein Konfigurations-Ergebnis als bedeutsam werten zu können, sind im entsprechenden Ergebniskapitel der Arbeit (Kap. 4.5) nicht dokumentiert; es werden aber lediglich Ergebnisse mitgeteilt, die im oben demonstrierten Sinn als valide gelten können (vgl. Anhang 7.2 und 7.4). Neben dem handwerklichen Ablauf zeigt das Beispiel auch die Art der Ergebnisse, die eine Konfigurationsfrequenzanalyse liefert: Es sind eine Vielzahl punktueller Signifikanzen. Um sie überblickbar gruppieren und damit interpretieren zu können, bedarf es eines gemeinsamen Bezugspunktes. Für den Teil der Arbeit, der die Befunde der dreidimensionalen Betrachtung präsentiert (vgl. Kap. 4.5), ergibt sich ein solcher Fokus aus der zweidimensionalen Analyse der Hauptvariablen Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit (Kap. 4.4).

3.6 Die Hauptvariablen „Schulwechselhäufigkeit“, „Innovationspotential“ und „Veränderungsbereitschaft“

„Schulwechselhäufigkeit“ und die beiden Variablen, mit denen in dieser Studie „Professionelle Beweglichkeit“ gemessen wird, nämlich „Innovationspotential“ und „Veränderungsbereitschaft“, haben vor allen andern Variablen eine Sonderstellung: Die Aufklärung von Zusammenhängen zwischen diesen Variablen ist das Thema der Arbeit. Ihre jeweilige empirische Form wird im Folgenden dokumentiert.

3.6.1 Die Variablen „Schulwechselhäufigkeit“ und „Innovationspotential“

Dass die beiden Variablen „Schulwechselhäufigkeit“ und „Innovationspotential“ im Datenpool der Basisbefragung operationalisierbar sind, wurde schon erörtert (vgl. Kap. 3.2.2). Dies macht den Datensatz ja erst geeignet für die Reanalyse. Was noch aussteht, ist die Dokumentation der Variablen.

Die Verteilung der Variablen „Schulwechselhäufigkeit“ im Basis-Datensatz und die Zusammenfassungen, die sich im Laufe der hier vorliegenden Untersuchung als sinnvoll erwiesen, sind Tab. 3.6.1-1 zu entnehmen. Für 83 Lehrerinnen und Lehrer fehlen diese Angaben. Dadurch reduziert sich der Sampleumfang für die Sekundäruntersuchung i.d.R. auf $n = 431$.

⁴² Auch für „Alter“ wähle ich die dichotome Variablenform (vgl. Tab. 3.7.1-3).

Tab. 3.6.1-1: Die Variable „Schulwechselhäufigkeit“

Anzahl der Schul- wechsel	Rohdaten		Arbeitsvariablen					
			Gesamt- Variable		Vier Aus- prägungen		Zwei Aus- prägungen	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0	112	26,0	112	26,0	112	26,0	234	53,3
1	122	28,3	122	28,3	122	28,3		
2	76	17,6	76	17,6	142	32,9		
3	66	15,3	66	15,3				
4	24	5,6						
5	13	3,0						
6	10	2,3						
7	1	0,2	55	12,8	55	12,8	197	45,7
8	2	0,5						
10	2	0,5						
12	3	0,7						
	431	100,0	431	100,0	431	100,0	431	100,0

Die Rohdaten wurden zu drei Arbeitsvariablen zusammengefasst. Für die Datenanalyse wurde jeweils die differenziertest-mögliche Form der Variablen gewählt. Bei dreidimensionalen Analysen ist es i.d.R. allerdings die zweigliedrige, also die gröbste Form.

Die Variable „Innovationspotential“ wird als Extremgruppenvariable konstruiert. Ausgangsmaterial liefern zwei Fragen der Basisuntersuchung (vgl. Kap. 3.2.2). Sie erkunden, ob die LehrerInnen Mitarbeit an Reformen als wichtigen Professionalitätsausschnitt ansehen und ob sie gut Neues erproben können. LehrerInnen, die beides verneinen, gelten als innovationsfern, solche, die beides bejahen, als innovationsnah, zumindest in erster Näherung.

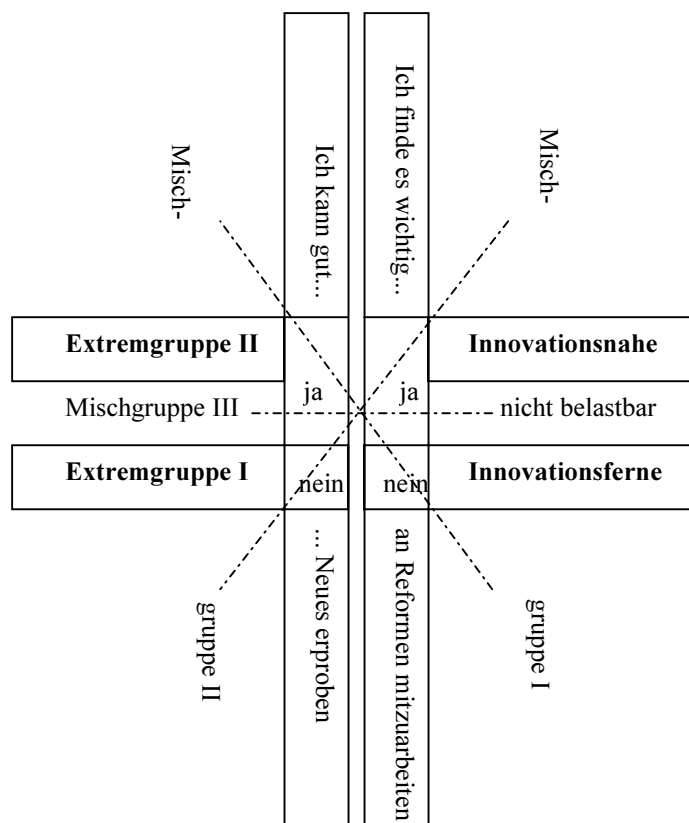
Für die Gruppe der Innovationsnahen wird allerdings noch ein weiterer Gesichtspunkt bedeutsam, nämlich ihre Belastbarkeit. Nur für die gesundheitlich Unbelasteten ist anzunehmen, dass ihre Selbsteinschätzung als innovationsnah auch eine Entsprechung im Handeln finden kann (vgl. Kap. 3.3.2). Dies macht eine weitere Einschränkung nötig: Als innovationsnah gelten in dieser Arbeit diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die von sich angeben, gut Neues erproben zu können, Reformarbeit für einen wichtigen Aspekt ihres Berufes zu halten und gesundheitlich nicht belastet zu sein. Das Konstrukt, das dieser dreifachen Bestimmung entspricht, ist in Abb. 3.6.1-3 graphisch dargestellt.

Tab. 3.6.1-2: Die Variable „Innovationspotential“: Verteilung der beiden Extremgruppen

	Innovationspotential		
		n	% allg. % gültig
Gültig	innovationsfern	158	30,7 67,2
	innovationsnah	77	15,0 32,8
Gesamt		235	100,0
Fehlend	Mischgruppen I und II	191	37,2
	Mischgruppe III	77	15,0
	keine Angabe	11	2,1
Insgesamt		514	100,0

Mit diesem Konstrukt werden 77 LehrerInnen als innovationsnah identifiziert und 158 als innovationsfern (Tab. 3.6.1-2). Für die Extremgruppenbetrachtung stehen somit die Daten von 235 LehrerInnen zur Verfügung.

Abb. 3.6.1-3: Konstruktion der Variablen „Innovationspotential“



Mit „Innovationspotential“ ist aber nur eine der beiden Variablen der Professionellen Beweglichkeit beschrieben, die in dieser Untersuchung Verwendung finden. Die andere, „Veränderungsbereitschaft“, ist weit differenzierteren Überlegungen entsprungen. Auch ihre Konstruktion war im Datenpool der Terhart-Befragung möglich. Dies wird in den beiden folgenden Unterkapiteln dokumentiert.

3.6.2 Clusteranalyse zur Konstruktion der Variablen „Veränderungsbereitschaft“

In Kapitel 2.3 wurde aus der Meta-Analyse von Schulentwicklungsliteratur die Beschreibung einer „LehrerIn für die Schulentwicklung“ gewonnen, die im vorhandenen Datenmaterial realisiert werden kann. Dieses Konstrukt hat Mängel (vgl. Kap. 2.3.3), ist aber das bestmögliche und als solches auch vertretbar. Es lautet: Die LehrerIn für die Schulreform ist

- veränderungswillig, belastbar und kommunikativ, kennt ihre eigenen Defizite und hat es nicht nötig, sie zu bemängeln, hält Weiterbildung für sinnvoll und nutzt sie, setzt neu gewonnene Erkenntnisse fachkompetent für den eigenen Gebrauch um, bewertet sich im Ausprobieren selbst und übernimmt dabei nicht nur die Verantwortung für Gelingen und Misslingen des eigenen Unterrichts und für die eigene psychisch-emotionale Stabilität, sondern in Ansätzen auch für das Gemeinwesen Schule, indem sie z.B. gegen unsinnige Vorschriften angeht und dennoch nicht alles „von oben“ zunächst für Zumutung und Eingengung hält, sondern auch mit Schulleiter und Schulrat vertrauensvoll zusammenarbeitet.

Achtzehn Variablen der Basisbefragung sind mit dieser Beschreibung paraphrasiert (vgl. Anhang 2.1). Sie liefern folgende operationale Definition der veränderungsbereiten LehrerIn:

Es ist eine Lehrkraft, die

- sich physisch und psychisch nicht als belastet erlebt,
- reformbereit ist, sich durch die Vorgaben der Institution nicht eingeengt fühlt, eigene Defizite nicht der Ausbildung anlastet, sich fortbildet, im Unterricht erfolgreich Neues ausprobiert, den Unterricht plant und reflektiert, bei Misslingen auch zur Selbstkritik fähig ist und Techniken zur Selbststabilisierung anwendet (Selbstkompetenz),
- ihrem Fachwissen Bedeutung beimisst, bei den Unterrichtsinhalten einen Entscheidungsspielraum sieht und nutzt, über Organisationstalent verfügt und Schulleitung als gemeinsame Aufgabe ansieht (Sachkompetenz),
- mit den KollegInnen in der Sache und auch darüber hinaus kommuniziert, die Möglichkeiten der Vorgesetzten als Hilfen einbezieht und in die gemeinsame Veränderung der Schule investiert (Sozialkompetenz).

Aus dieser Beschreibung ein Variablenkonstrukt zu bilden, in das alle Quell-Variablen eingehen, gelingt mit Hilfe einer Clusteranalyse: Sie erbringt eine Variable „Veränderungsbereitschaft“ mit vier Ausprägungen. Ich beschränke mich hier darauf, die „Handwerksregeln“ darzustellen (Kap. 3.6.2, zweiter Teil). Die Analyse wird sodann in zwei Schritten realisiert: Dokumentation der Entscheidungen, die aus Verteilung und Interkorrelationen der Quellvariablen erwachsen und rechnerische Durchführung der Clusteranalyse (Kap. 3.6.2, dritter und vierter Teil). Im Anschluss werden die Cluster interpretiert und die neu gewonnene Variable „Veränderungsbereitschaft“ mit der formalen Variablen „Innovationspotential“ abgeglichen (Kap. 3.6.3).

Überlegungen zur Clusteranalyse⁴³

Durch Clusteranalyse ist es möglich, Personen, die einander ähnlich sind, zu Gruppen zusammenzufassen. Die Ähnlichkeit bezieht sich dabei natürlich nur auf die Variablen, die Grundlage für die Analyse sind, im vorliegenden Fall also auf die siebzehn Quell-Variablen der Veränderungsbereitschaft⁴⁴. Der Gruppierungsprozess, die Clusterbildung, wird erschwert, wenn einzelne Personen ganz ungewöhnliche Merkmalskombinationen aufweisen oder aber, wenn die Variablen nicht unabhängig voneinander sind (Backhaus u.a. 1996, 312 f). Das Problem der „Ausreißer“ und der Abhängigkeit einzelner Variablen muss also zunächst im konkreten Datensatz geprüft und gegebenenfalls gelöst werden, ehe die Clusteranalyse durchgeführt werden kann.

Aufbereitung der Daten

Alle siebzehn Variablen, aus denen sich das Konstrukt „Veränderungsbereitschaft“ zusammensetzt, sind ordinal skaliert; die Anzahl der Merkmalsausprägungen schwankt nur zwischen drei und fünf. Eine Standardisierung der Variablen, um Vergleichbarkeit zu erreichen, kann also entfallen (ebd., 314). Auch „Quasi-Konstanten“ gibt es nicht⁴⁵. Einige Variablen müssen allerdings zunächst umgeformt werden: Um die Interpretation zu erleichtern, sollten alle Variablen gleich gerichtet sein, d.h. hohe Zahlenwerte sollten Veränderungsbereitschaft in diesem Aspekt signalisieren und niedrige deren Fehlen. Das bedeutet für neun Variablen

⁴³ Bei der Anwendung des Verfahrens folge ich den Empfehlungen bei Backhaus u.a. 1996, 261-321.

⁴⁴ Die achtzehnte Variable, die Belastbarkeit, geht nicht in die Clusteranalyse ein, sondern wird als „Filter“ benutzt, um bereits im Vorfeld unbelastete LehrerInnen von den belasteten zu trennen.

⁴⁵ So nennt Backhaus Variablen, die nahezu keine Streuung haben. Am ehesten könnte die Variable „Entspannungstechniken“ als Quasi-Konstante gelten: Zwei Drittel der Befragten gaben an, sich niemals einer Entspannungstechnik zu bedienen. Das Analyseergebnis weist aus, dass diese Variable durchaus zur Clustertrennung beiträgt (vgl. die Interpretationen der Cluster in Kap. 3.6.3).

eine generelle Umcodierung; der Informationsgehalt bleibt dabei unverändert. Außerdem wurden bei neun Variablen die Extremwerte zusammengefasst, weil die Besetzungszahlen zu gering waren. Dieser Schritt vergrößert natürlich die Information in den Variablen; er kann als erste Maßnahme gegen „Ausreißer“ gelten, natürlich nur eindimensional.

Nun ist die Unabhängigkeit der 17 Variablen zu überprüfen. Dazu wird eine Korrelationsmatrix erstellt, die jede Variable mit jeder anderen in Beziehung setzt; ein geeignetes Maß für das vorhandene Zahlenniveau ist Kendalls τ_b (Benninghaus 1998, 161). Als Ausschlusskriterium gelten Werte $> |0,9|$ (Backhaus u.a. 1996, 314). Die Matrix der siebzehn Quellvariablen weist die Unabhängigkeit dieser Variablen aus: Unter den 136 möglichen Korrelationen finden sich lediglich 10 Werte $> 0,2$; der höchste Wert ist 0,35. Ein Ergebnis am Rande: Die höchste negative Korrelation, die in dieser Matrix auftritt, beträgt $-0,15$, und keine Variable hat durchgängig negative Korrelationen mit den anderen. Die Annahme, alle Variablen seien prinzipiell gleich gerichtet, kann somit aufrecht erhalten werden. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil im Folgenden hohe Werte der Quellvariablen als hohe Veränderungsbereitschaft interpretiert werden. Somit erweisen sich im reduzierten Datensatz der gesundheitlich unbelasteten LehrerInnen alle 17 Variablen als geeignet für die Clusteranalyse.

Nun ist noch die Frage zu klären, ob einige wenige Lehrerinnen und Lehrer durch eine Merkmalskombination gekennzeichnet sind, die sie von allen anderen unterscheidet. Diese „Ausreißer“ würden das Cluster-Ergebnis verfälschen; man kann sie durch eine vorgeschaltete Clusteranalyse im Single-Linkage-Verfahren erkennen und von der Analyse ausschließen (ebd., 313). Hier erweist sich erstmals eine Besonderheit des Datensatzes, die uns unten erneut begegnen wird: Offensichtlich ist die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer so homogen, dass mit diesem Verfahren keine Cluster gebildet werden können; die Befragten stellen sich als ein einziges Cluster dar. Ausreißer gibt es also nicht. Damit sind die Daten für die Clusteranalyse vorbereitet. Wieder ist zu bedenken, dass nur diejenigen LehrerInnen, die sich nicht als belastet erleben, in ihren Selbsteinschätzungen als valide gelten können (vgl. Kap. 3.3.2). Belastete LehrerInnen werden hier im Vorfeld ausgeschlossen. Die Clusteranalyse kann also im Teildatensatz der unbelasteten LehrerInnen über alle 17 Variablen durchgeführt werden; insgesamt stehen die Angaben von $n = 228$ KollegInnen zur Verfügung.

Rechnerische Clusteranalyse

Wie bei jedem komplexen statistischen Verfahren müssen Entscheidungen getroffen werden; sie sind im Folgenden dokumentiert. Ich führe eine hierarchische Clusteranalyse nach der Methode WARD durch; sie wird empfohlen, wenn über die tatsächlichen Gruppen (Cluster) nichts bekannt ist (ebd., 314 f), und das ist hier der Fall. Das Ergebnis dieser Clusterung ist mit Hilfe anderer Verfahren zu überprüfen (ebd., 309 und 314 f).

Die Agglomerationsmethode WARD liefert ein interpretierbares Ergebnis mit 4 Clustern (vgl. Anhang 2.3), die zwei Mal 46 und je ein Mal 52 und 64 Lehrerinnen und Lehrer zusammenfassen, also Gruppengrößen liefern, mit denen man gut weiter arbeiten kann⁴⁶. Überprüft man nun dieses Ergebnis mit Hilfe anderer Agglomerationsverfahren, stellt sich heraus, dass nur eines dieser Verfahren im gegebenen Datensatz ebenfalls Cluster erzeugt, nämlich das Verfahren „Average Linkage“. Die drei anderen möglichen Verfahren erkennen keine Unterschiede, die zur Einteilung in Gruppen führen könnten. Dies kann als Bestätigung dafür interpretiert werden, dass die Berufsgruppe, die hier untersucht ist, homogener ist als übliche Grundgesamtheiten in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen. Die zweite Clusterung berechnet ein sehr differenziertes Ergebnis mit 7 Clustern, die allerdings teilweise nur geringe

⁴⁶ Da bei der Clusteranalyse Fälle mit Fehlwerten ausgeschlossen werden, reduziert sich die Gesamtzahl auf $n = 208$.

Besetzungszahlen aufweisen (14, 16, 21, 31, 23, 50 und 53 LehrerInnen); für die Arbeit mit dieser Variablen würde das häufig bedeuten, dass einige Ausprägungen ausgeschlossen werden müssten, einfach weil die Besetzungszahlen die Bedingungen der Konfigurationsfrequenzanalyse nicht mehr erfüllen (vgl. Kap. 3.5.1, Kleiner-Fünf-Klausel). Die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer, die in die Analyse eingehen, würde sich dadurch noch einmal empfindlich reduzieren. Dennoch müsste mit beiden Variablen weitergearbeitet werden, wenn sie sich als unabhängige Lösungen erweisen. Dies ist nicht der Fall: Die beiden Cluster-Lösungen sind signifikant verknüpft (χ^2 -Test, $p = 0,000$). Ich kann mich also im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf die Vier-Cluster-Lösung beschränken. Die Zugehörigkeit zu einem der vier Cluster weist jedem der 208 Lehrerinnen und Lehrer, für die diese Berechnung angestellt werden konnte, einen Wert der Veränderungsbereitschaft zu.

Die verfahrenstechnischen Schritte sind damit dokumentiert. Wie sehen die Gruppen der Veränderungsbereitschaft nun inhaltlich aus? Der Interpretation der Cluster und dem endgültigen Variablenkonstrukt ist das folgende Teilkapitel gewidmet.

3.6.3 Interpretation: Gruppen der Veränderungsbereitschaft

Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften wird in dieser Arbeit nur für die gesundheitlich unbelasteten angenommen⁴⁷. Sie stellt sich als Variable mit vier Ausprägungen dar und ist durch eine Clusteranalyse über siebzehn Quellvariablen entstanden (vgl. Kap. 3.6.2). Das vorliegende Unterkapitel enthält die inhaltliche Interpretation der Cluster, den Nachweis, dass sie in eine Rangordnung gebracht werden können, und die Häufigkeitsverteilung der Variablen „Veränderungsbereitschaft“. Am Kapitelende werden die beiden Variablen der Professionellen Beweglichkeit in ihrer korrelativen Verknüpfung dargestellt⁴⁸.

Ordinale Interpretation der Cluster

Die inhaltliche Interpretation von Clustern ist mit Hilfe derjenigen Variablen möglich, die jeweils besonders viele hohe oder besonders viele niedrige Werte in der jeweiligen Gruppe aufweisen. Als Basis für den Vergleich gelten Mittelwerte der Quellvariablen innerhalb der Gruppen. Sie sind in Anhang 2.4 tabellarisch dokumentiert und in Anhang 2.5 paraphrasiert. Im vorliegenden Fall sind die Variablen so gerichtet, dass hohe Werte Veränderungsbereitschaft in diesem Teilbereich signalisieren, niedrige nicht. Gruppen, die sich durch hohe Mittelwerte in vielen der Quellvariablen auszeichnen, können hier also als besonders veränderungsbereit gelten. Es zeigt sich, dass sich die Cluster eindeutig durch die Anzahl der Variablen mit besonders hohen und besonders niedrigen Werten unterscheiden lassen. Das legt den Gedanken nahe, im vorliegenden Fall die nominale Variable, die bei einer Clusteranalyse normalerweise entsteht, in eine ordinale umwandeln zu können, den Clustern also nach der Anzahl der hohen bzw. niedrigen Mittelwerte einen Rangplatz zuzuweisen (vgl. Anhang 2.4). Zwei der Gruppen liegen nahe beieinander, insbesondere in der Anzahl der hohen Werte; sie nehmen die mittleren Plätze der Ordinalskala ein. Zwei Gruppen unterscheiden sich deutlich; die eine hat mehr hohe und weniger niedrige Werte als alle anderen, die andere mehr niedrige und weniger hohe. Diese beiden Gruppen belegen den höchsten und niedrigsten Rang. Die Paraphrasierung dieser ordinalen Interpretation der Daten (Anhang 2.5) ist die Basis der folgenden inhaltlichen Kennzeichnung der Gruppen.

⁴⁷ Nur für diese Lehrkräfte kann eine positive Selbsteinschätzung als valide angesehen werden (vgl. Kap. 3.3.2 mit Bezug auf Bauer u.a. 1996), und die Daten, die hier verwendet werden, beruhen ausschließlich auf Selbsteinschätzungen.

⁴⁸ Der inhaltliche Vergleich der beiden Variablen findet sich im Ergebniskapitel 4.3.1.

Inhaltliche Clusterinterpretation

Zunächst fällt auf, dass es keine Gruppe von LehrerInnen und Lehrern gibt, für die alle Veränderungs-Variablen hohe Werte ausweisen: Die Realität bleibt insgesamt hinter dem theoretisch möglichen Optimum zurück. Allerdings gibt es auch kein Cluster, das nur durch niedrige Werte in allen Quell-Variablen gekennzeichnet ist: Für alle LehrerInnen-Gruppen treffen zumindest einige Einstellungen zu, die nötig sind, soll Schulentwicklung gelingen. Schlagwortartig lassen sich die Gruppen kennzeichnen als „Neuerer“, „Kommunikative“, „Fach-Experten“ und „Reform-Befürworter“.

- *Erster Rangplatz: Die Neuerer* (n = 46). Sie verfügen über wesentliche Aspekte im Bereich der Selbstkompetenz, der Sachkompetenz und der Sozialkompetenz.
Es sind LehrerInnen und Lehrer, die sich häufig fortbilden. Das Wissen, das sie sich so erwerben, bringen sie in ihren Schulalltag ein: Sie halten Reformarbeit für wichtig, planen und reflektieren ihren Unterricht und erproben dabei mit Erfolg Neues, haben Organisationstalent, bedienen sich für ihre Projekte der Unterstützung durch Vorgesetzte und sorgen für ihre eigene Psychohygiene.
Den Fachkenntnissen, für deren Vermittlung sie stehen, messen sie allerdings keine große Bedeutung zu, und sie stehen nicht in Sachaustausch mit ihren KollegInnen.
- *Zweiter Rangplatz: Die Kommunikativen* (n = 64). Sie sind insbesondere gekennzeichnet durch Aspekte der Sachkompetenz und Sozialkompetenz.
Diese LehrerInnen setzen etwas mehr auf Selbstkritik als die Anderen. Vor allem zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie sich mitverantwortlich fühlen für die Leitung der Schule und an der Veränderung der Schulbedingungen mitarbeiten, und zwar in regem Austausch mit den Kollegen, auch in Sachfragen.
Allerdings besuchen sie kaum Fortbildungsveranstaltungen und probieren nicht gern Neues aus.
- *Dritter Rangplatz: Die Fach-Experten* (n = 52). Bei ihnen finden sich Aspekte der Selbstkompetenz und Sachkompetenz.
Sie fühlen sich durch organisatorische Vorgaben im Allgemeinen und durch den Lehrplan im Besonderen nicht eingeengt. Ihrem Fachwissen messen sie als Basis ihrer Tätigkeit große Bedeutung bei. Sie sind mit der Art ihrer Ausbildung zufrieden. Der allgemeine Austausch im Kollegium ist ihnen wichtig, nicht allerdings der Austausch in Sachfragen. Mit der Schule als Ganzem oder mit der Leitung der Schule befassen sie sich nicht, Reformen sind nicht ihre Sache, und von den Vorgesetzten erwarten sie keine Hilfen. Fortbildungen verändern ihren Unterricht nicht und sie nutzen keine Techniken der Selbststabilisierung.
- *Vierter Rangplatz: Die Reform-Befürworter* (n = 46). Für sie treffen lediglich einige Aspekte der Selbstkompetenz zu.
Es sind Lehrerinnen und Lehrer, die häufig Fortbildungen besuchen, an der Veränderung der Schulbedingungen mitarbeiten wollen und sich als gute Neuerer einschätzen.
Allerdings sehen sie Schulleitung nicht als ihre Sache an, fühlen sich durch die institutionellen Vorgaben der Schule und durch den Lehrplan extrem eingeengt, halten sich für unzureichend ausgebildet, verfügen über geringes Organisationstalent und sehen in Planung und Reflexion keine Möglichkeit zur Verbesserung des Unterrichts. Außerdem finden sie weder in Sachfragen noch persönlich das Gespräch im Kollegium.

Bei aller Bedingtheit der Quellvariablen (vgl. Kap. 2.3.3) sind die Ergebnisse aus der Clusteranalyse doch weitgehend plausibel. Es erscheint reizvoll, sie anhand von Veröffentlichungen zu „Lehrertypen“ zu reflektieren. Auch dies würde den gedanklichen Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings sprengen. Empirisch ergeben sich nähere Kennzeichnungen für diese

Gruppen (vgl. zusammenfassend Kap. 4.6.3); die abschließende Reflexion fügt einen weiteren Gesichtspunkt hinzu (vgl. Kap. 5.4). Hier seien lediglich zwei Aspekte kommentiert: Die Stellung der „Kommunikativen“ in der Rangreihe der Gruppen und die Doppelgesichtigkeit von Fortbildungsaktivitäten.

Kommunikation mit den Kollegen und der Schulleitung ist eine Bedingung für Schulentwicklung, die sich in vielen Veröffentlichungen aufzeigen lässt (vgl. Anhang 1.2). Die LehrerInnen-Gruppe, die sich durch besonders hohe Werte in den Variablen des Miteinander auszeichnet, bildet nun in den klassischen „Innovations-Variablen“ Fortbildungsaktivitäten, Reformwunsch und Neuerungs-Erfahrung das Schlusslicht (vgl. oben Cluster 2). Eine inhaltliche Interpretation wäre hier reine Spekulation, vor allem, weil über die Kommunikation zwischen diesen Kollegen und ihren Schülern und Schülerinnen im vorhandenen Datenmaterial keine Informationen vorliegen (vgl. Anhang 1.4). Es könnten z.B. LehrerInnen sein, die genau wissen, was die SchülerInnen „eigentlich“ brauchen, und sich deshalb auf die Kommunikation untereinander beschränken; es könnten aber auch LehrerInnen sein, die sich als Gesprächspartner der SchülerInnen verstehen und für die ihre Schule ein Ort gemeinsamer kommunikativer Lösungen ist – allerdings nicht für neue Probleme, sondern für altbekannte, und auf altbekannten Wegen. LehrerInnen der zweiten Art wären vermutlich geeignet, Schulentwicklungsprojekte mit zu tragen, wenn sie denn angeregt und aufgenommen werden.

Die „Reform-Befürworter“ nehmen den vierten Rangplatz ein. Hier begegnen uns KollegInnen, die zwar Reformen für nötig halten, für sich reklamieren, gut Neues erproben zu können, und häufig an Fortbildungen teilnehmen; alle Freiräume, diese Einsichten auch in Schulentwicklung umzusetzen, fehlen ihnen aber. Ich möchte den Blick hier darauf lenken, dass sowohl die besonders veränderungsbereite Gruppe der Neuerer als auch die besonders wenig veränderungsbereite der Reform-Befürworter sich vergleichsweise häufig und regelmäßig weiterbildet⁴⁹. Offensichtlich hat häufige Fortbildung für LehrerInnen nicht immer den Effekt, sie zu aktiven und kompetenten Akteuren in der Schulentwicklung zu machen. Fortbildung kann auch genutzt werden, sich bestätigen zu lassen, dass alles anders sein müsste, ohne dass daraus Handlungsimpulse erwachsen. Sie ist dann quasi eine Oase, ein Rückzugsraum, in dem ich mich, vielleicht in einem mehr intellektuellen Umfeld, von den Mühen der schulischen Realität erholen kann, die anders sein sollte und könnte, aber – aus welchen Gründen auch immer – ist, wie sie ist. Im Konkreten verhindern möglicherweise die schulischen Bedingungen, vielleicht auch die jeweilige individuelle Persönlichkeitsstruktur der LehrerIn reale Veränderungsimpulse. Verwiesen sei auf den Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung i.S. der Interpenetration, wie er in Kapitel 2.3.1 dargelegt wurde. Reform-Befürworter könnten allerdings, in „bekömmlichen Dosen“, ebenfalls ihren Part zur Schulentwicklung beitragen: Als die ewig Unzufriedenen gemahnen sie, sich mit dem, was ist, nicht genug sein zu lassen. Sie sind zwar nicht handelnd, aber doch intellektuell für die Defizite des Bestehenden sensibel. An die Forschung zur Lehrerfortbildung ergibt sich dennoch der Hinweis, dass hohe Fortbildungsfrequenzen nicht eindeutig interpretierbar sein dürfen; sie können die schulische Realität des Einzelnen verändern, müssen dies aber nicht – wieder eine interessante Frage, der hier nicht näher nachgegangen werden kann.

Für den Fortgang der vorliegenden Arbeit bleibt jetzt noch, die Variable „Veränderungsbereitschaft“ in ihrer numerischen Form darzustellen und sie mit der Variablen „Innovationspotential“ zu vergleichen. Dieser Vergleich ist nur für 126 dieser LehrerInnen möglich; nur für sie sind beide Variablen definiert.

⁴⁹ Dieses Ergebnis findet sich auch in der Siebener-Lösung der Clusteranalyse (vgl. Kap. 3.6.2), die nach einer anderen mathematischen Logik errechnet wurde, ist also sicher kein rechnerisches Artefakt. Auch dort erweisen sich die Gruppen mit der höchsten und die mit der niedrigsten Veränderungsbereitschaft als besonders fortbildungsaktiv.

Tab. 3.6.3-1: Verteilung der Variablen „Veränderungsbereitschaft“ im Teildatensatz der gesundheitlich unbelasteten LehrerInnen* (n = 208)

	Rangplatz	n	%
Neuerer	1	46	22,1
Kommunikative	2	64	30,8
Fach-Experten	3	52	25,0
Reform-Befürworter	4	46	22,1
Gesamt		208	100,0

* Nur für diese Personengruppe wurde die Variable konstruiert.

Zwischen den beiden Variablen des Professionellen Beweglichkeit, „Innovationspotential“ und „Veränderungsbereitschaft“, besteht eine deutliche Korrelation (Kendals $\tau_b = 0,40$)⁵⁰. Das entspricht den Erwartungen: „Mitarbeit an Reformen“ und „Fähigkeit, Neues zu erproben“, die beiden Einstellungen, die „Innovationspotential“ definieren, sind ja auch Teil der Anforderungen, die eine „LehrerIn für die Schulreform“ erfüllen soll (vgl. Anhang 1.2). Deshalb finden sich die beiden Variablen auch unter den 17 Quellvariablen des Konstrukts „Veränderungsbereitschaft“ (vgl. Anhang 2.1). Allerdings ist die Korrelation auch nicht so umwerfend, dass man annehmen müsste, die beiden Variablen messen das Gleiche: „Veränderungsbereitschaft“ ist auch nach Datenlage, also in dem Ausschnitt der Lehrer-Realität, der hier genauer betrachtet werden kann, etwas anderes als „Innovationspotential“.

Es erweist sich als fruchtbar, im Ergebnisteil dieser Studie mit beiden Variablen zu arbeiten.

3.7 Mögliche Einflussvariablen

Bereits im ersten Abschnitt dieses Methoden-Kapitels wurde die Bandbreite der Informationen über LehrerInnen und ihren Berufsalltag dargestellt, die aus Basis- und Nachbefragung gewonnen werden können. Hier sind sie nun in ihrer empirischen Form dokumentiert. Das erste Teilkapitel ist den Einflussvariablen aus der Basisbefragung gewidmet (Kap. 3.7.1), das zweite denen aus der Nachbefragung (Kap. 3.7.2).

3.7.1 Soziodemographische Merkmale, Kennzeichnungen der spezifischen Berufswelt und Aspekte des Professionalitätskonstrukts: Einflussvariablen aus der Basisbefragung und ihre Operationalisierung

Die Terhartsche Befragung zur LehrerInnen-Biographie (ders. u.a. 1993) liefert die Daten für die meisten Einflussvariablen, die in der vorliegenden Studie Berücksichtigung finden. Drei dieser Merkmale sind Schichtungsvariablen bei der Auswahl der befragten LehrerInnen, nämlich die Angaben zu Geschlecht, Alter und Schulform. Ihre Dokumentation ist in Kap. 3.2.1 nachzulesen; sie werden hier, z.T. modifiziert, noch einmal aufgeführt (Tab. 3.7.1-2 f). Im Anschluss sind dann alle übrigen Einflussvariablen aus dieser Quelle dargestellt, die in der vorliegenden Arbeit verwendet wurden⁵¹. Tab. 3.7.1-1 gibt einen Überblick.

⁵⁰ Allerdings ist diese Korrelation nicht überzufällig (χ^2 -Test, $p = 0,12$). Dennoch soll sie interpretiert werden: In kleinen Stichproben gibt es weniger Signifikanzen, weil χ^2 -Tests formelbedingt nicht unabhängig von der Stichprobengröße (und nicht nur von der Anzahl der Kategorien) sind.

⁵¹ Lediglich für das Konstrukt „Veränderungsbereitschaft“, die inhaltlich gefüllte Variante der professionellen Beweglichkeit, wurden weitere Variablen verwendet (vgl. Kap. 3.6.2). Sie sind in Anhang 2.2 dokumentiert.

Tab. 3.7.1-1: Die Einflussvariablen aus der Basis-Befragung im Überblick

außerberufliche Merkmale	berufliche Merkmale	
	spezifische Berufswelt	Professionalitätskonstrukt (12)
1. ^{*1} Geschlecht (2) ^{*2}	6. „Achtundsechziger“-Sozialisation (8)	12. Lehrpotential
2. Alter (3)	7. Fortbildungsaktivitäten (5)	13. Erziehungspotential
3. Herkunftsfamilie (9)	8. schulische Funktionen, auch Leitungsfunktion (6)	14. Beziehungspotential
4. Lebenssituation (11)	9. Fachbreite (10)	15. Benotungspotential
5. außerschulische Zusatzaktivitäten (7)	10. Schulform (2)	16. Verwaltungspotential
	11AKlima im Kollegium (4 A)	17. berufliches Potential insges.
	11BBerufszufriedenheit (4 B)	

^{*1} Die laufenden Nummern werden in den Graphiken dieses Kapitels und der Ergebniskapitel durchgängig zur Variablenkennzeichnung verwendet.

^{*2} Die Ziffern in Klammern geben die Extension der jeweiligen Tabellennummer in diesem Kapitel an. Beispiel: Die Variable „Geschlecht“ ist in Tabelle 3.7.1-2 dargestellt.

Zum Teil basieren diese Variablen auf lediglich einer Frage im Fragebogen, z.T. handelt es sich um Konstrukte aus mehreren Fragen. Nach der Komplexität der Konstruktion geordnet, werden sie im Folgenden dargestellt. Als Letztes sind die inhaltlichen Variablen der professionellen Selbstbeschreibung erläutert. In ihrer Konstruktion entsprechen sie der Variablen „Innovationspotential“ (vgl. Tab. 3.6.1-2 und Abb. 3.6.1-3); so erklärt sich die etwas gekünstelt wirkende Kennzeichnung der einzelnen Professionalitätsanteile als „Potentiale“. Abschließend wird der korrelative Zusammenhang zwischen den Variablen beleuchtet. Es sei noch einmal darauf verwiesen, dass alle Angaben Selbsteinschätzungen sind.

Die Angaben zu *Geschlecht* und *Schulform*⁵² sind hier der Vollständigkeit halber noch einmal aufgeführt (Tab. 3.7.1-2):

Tab. 3.7.1-2: Geschlechtszugehörigkeit (n = 514) bzw. Schulform (n = 513)

Geschlechtszugehörigkeit			Schulform		
	n	%		n	%
männlich	284	55,3	Grundschule	129	25,1
			Hauptschule	99	19,3
weiblich	230	44,7	Realschule	128	25,0
			Gymnasium	157	30,6
Gesamt	514	100,0	Gesamt	513	100,0

Das *Alter* der befragten LehrerInnen, ebenfalls eine der Schichtungsvariablen der Basisuntersuchung (vgl. Kap. 3.2.1), ist über das Geburtsjahr erfragt (Frage 2⁵³) und für die vorliegende Datenanalyse aus den Rohdaten neu gruppiert (vgl. Tab. 3.7.1-3). Zusätzlich sind die genaueren Angaben zu den Berufsjahren erhoben (Frage 13: „Wie viele Jahre haben Sie bisher nach Abschluss der Ausbildung vollverantwortlich als Lehrer oder als Lehrerin unterrichtet?“) Auch hier lassen sich die Rohdaten zu einer Variablen mit drei Ausprägungen zusammenfassen (Tab. 3.7.1-3, letzter Block). Alters- und Berufsjahr-Variable sind mit einem Wert von $\tau_b = 0,91$ korreliert und können somit als identisch gelten. Die Berufsjahr-Variable findet im

⁵² Die Neukodierung der Variablen aus den Fragebogen erbrachte einen Fehlwert im Vergleich zu den Angaben in Tab. 3.2.1-1.

⁵³ Die Fragennummern in diesem Kapitel beziehen sich auf den Terhart-Fragebogen zur LehrerInnen-Biographie (Terhart u.a. 1993; vgl. Anhang 9.1).

weiteren Verlauf keine Verwendung: Die Alters-Variable wird auch als Angabe über die Berufsjahre interpretiert.

Tab. 3.7.1-3: Alter (n = 514) bzw. Berufsjahre (n = 511)

Drei Altersgruppen			Zwei Altersgruppen			Berufsjahre		
	n	%		n	%		n	%
31 - 38 Jahre	163	31,7	31 – 43 Jahre	264	51,4	1 - 11 Jahre	178	34,8
40 - 49 Jahre	181	35,2				12 - 23 Jahre	189	37,0
54 - 61 Jahre	170	33,1	44 – 61 Jahre	250	48,6	24 - 39 Jahre	144	28,2
Gesamt	514	100,0	Gesamt	514	100,0	Gesamt	511	100,0

Das *Klima im Kollegium* wurde folgendermaßen erfragt (Frage 15; Rating mit fünf Ausprägungen): „Wie beurteilen Sie das Klima in Ihrem Kollegium?“ Die Rohdaten und ihre Zusammenfassung zu einer Variablen mit zwei Ausprägungen sind Tab. 3.7.1-4 A zu entnehmen.

Tab. 3.7.1-4 A: Klima im Kollegium (n = 513)

Rating	Rohdaten		Variable mit zwei Ausprägungen		Bedeutung
	n	%	n	%	
1	55	10,7	328	63,9	gut
2	273	53,2			
3	135	26,3	158	36,1	nicht gut
4	44	8,6			
5	6	1,2			
Gesamt	513	100,0	513	100,0	Gesamt

Etwas mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer, die an der Basisbefragung teilgenommen haben, beurteilen das Klima in ihrem Kollegium als „angenehm“ (Ratingwert 2). Damit können sie sehr Unterschiedliches meinen. Ob sie eine Aussage zum Schulklima insgesamt machen, ist nicht zu entscheiden; eine entsprechende Frage enthält der Fragebogen nicht.

Gefragt ist nach der *Berufszufriedenheit* insgesamt: „Mit meiner gegenwärtigen Berufssituation bin ich insgesamt sehr zufrieden / gar nicht zufrieden“ (Frage 37 a, Fünfer-Rating). Auch hier vergeben gut die Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer die Kategorie 2, sind also zufrieden. In der Variablenversion mit zwei Ausprägungen erhöht sich dieser Anteil auf nahezu zwei Drittel (Tab. 3.7.1-4 B).

Tab. 3.7.1-4 B: Berufszufriedenheit (n = 514)

Rating	Rohdaten		Variable mit zwei Ausprägungen		Bedeutung
	n	%	n	%	
1	45	8,8	321	63,8	zufrieden
2	276	53,7			
3	12	23,7	182	35,4	nicht zufrieden
4	49	9,5			
5	11	2,1			
Gesamt	514	100,0	513	100,0	

Die Frage nach den *Fortbildungsaktivitäten* (Frage 18) lautet: „An wie vielen Tagen ungefähr haben Sie in den letzten drei Jahren an Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen?“ Damit werden zufällige Schwankungen weitgehend ausgeglichen. Die Angaben sind in Fortbildungstage pro Jahr umgerechnet und sinnvoll zusammengefasst (Tab. 3.7.1-5). Diese Variable in ihrer

differenzierten Ausprägung mit fünf Merkmalen geht als Quellvariable auch in die Konstruktion der Variablen „Veränderungsbereitschaft“ ein. Dabei erweist sie sich als trennscharf, beeinflusst also die Zugehörigkeit der Befragten zu einer der „Gruppen der Veränderungsbereitschaft“ (vgl. Kap. 3.6.3 und Anhang 2.5). Schon hier sei darauf verwiesen, dass Ergebnisse zum Zusammenhang von Veränderungsbereitschaft und Fortbildungsaktivitäten variablenbedingt sein können und deshalb kaum zu interpretieren sind (vgl. Kap. 4.3.3).

Tab. 3.7.1-5: Fortbildungsaktivitäten (n = 512)

Tage pro Jahr	Rohdaten		Zusammenfassung zu fünf Werten		Variable mit zwei Ausprägungen		Bedeutung		
	n	%	n	%	n	%			
0	42	8,2	110	21,5	306	59,8	nicht so häufig		
1	68	13,3							
2	105	20,5							
3	91	17,8							
4	39	7,6	108	21,1	206	40,2	häufig		
5	56	10,9							
6	13	2,5							
7	50	9,8							
8	16	3,1	98	19,1					
9	2	0,4							
10	13	2,5							
12	3	0,6							
13	7	1,4							
14	1	0,2							
15	1	0,2							
17	2	0,4							
20	2	0,4							
23	1	0,2							
Gesamt	512	100,0	512	100,0	512	100,0	Gesamt		

Tab. 3.7.1-6.1: Merkmalsausprägungen und Verteilung der Variablen „Art der schulischen Funktion“
(n = 511 bzw. n = 502)

Sammel-Kategorien *		Einzel-Kategorien	Häufigkeiten n %		Häufigkeiten n %		Arbeits- variable
Verwal- tungs- funktion	Leitungs- funktion n = 88	Schulleitung stellvertretende Schulleitung Stufenleitung	102	20,0	102	20,3	Verwaltungs- funktion
		Beauftragter ohne Fachfunktion					
Fachfunktion		Fachkonferenz- leiterIn SammlungsleiterIn	146	28,6	146	29,1	Fachfunktion
Vertretungsfunktion		Personalvertretung SV-LehrerIn VertrauenslehrerIn BeratungslehrerIn	66	12,9	66	13,1	Vertretungs- funktion
Ausbildungsfunktion		MentorIn FachleiterIn Fort- und Weiter- bildung	9	1,8	188	37,0	keine Funktion
keine Funktion			188	36,8	502	100,0	Gesamt
Gesamt			511	100,0			

* Bei mehreren Nennungen erfolgte die Zuordnung zu einer der Kategorien nach folgender Maßgabe: Vertretungsfunktion vor Verwaltungsfunktion vor Fachfunktion.

Besondere *schulische Funktionen* sind mit Frage 16 erhoben: „Üben Sie eine besondere Funktion in Ihrer Schule aus?“ Die freien Angaben dort wurden aus den Originalfragebogen neu vercodet nach den fünf Sammel-Kategorien „Verwaltungsfunktion“, „Fachfunktion“, „Vertretungsfunktion“, „Ausbildungsfunktion“ und „keine Funktion“; die Bedeutung der Kategorien und ihre Verteilung ist Tab. 3.7.1-6.1 zu entnehmen. Allerdings ist der Stichprobenumfang für derart differenzierte Betrachtungen i.d.R. zu gering. Deshalb wurden drei Arbeitsvariablen mit zwei Ausprägungen gebildet (Tab. 3.7.1-6.2): Die erste hebt die LehrerInnen mit Leitungsfunktionen heraus, die zweite die mit Fachfunktion(en) und die dritte gibt an, ob überhaupt eine besondere Funktion wahrgenommen wird.

Tab. 3.7.1-6.2: „Funktionen in der Schule“, Arbeitsvariablen mit zwei Ausprägungen (n = 511)

	Leitungsfunktion*		Fachfunktion		Funktion allg.		
	n	%	n	%	n	%	
ja	88	17,2	146	28,6	328	64,2	ja
nein	423	82,8	365	71,4	183	35,8	nein
	511	100,0	511	100,0	511	100,0	Gesamt

* In der Kategorie „Leitungsfunktion“ sind SchulleiterInnen, stellvertretende SchulleiterInnen und StufenleiterInnen zusammengefasst.

Nach den *außerschulischen Aktivitäten* der Lehrkräfte fragt Punkt 19 im Fragebogen: „Gehen Sie neben der Arbeit für die Schule regelmäßig weiteren Aktivitäten nach?“ Neben der Antwort-Kategorie „Nein“ sind sieben Aktivitätsfelder vorgesehen, die Bereiche Haushalt, Sport, Kultur, Kirche, Politik und Soziales und „sonstige Aktivitäten“. Eine sinnvolle Gruppierung der Angaben nach inhaltlichen Gesichtspunkten ließ sich nicht durchführen, weder durch Interpretation der Einzelangaben noch durch Clusteranalyse. Deshalb gilt lediglich die Anzahl der angegebenen Aktivitätsfelder als Einflussvariable (Tab. 3.7.1-7). LehrerInnen, die in vielen Feldern aktiv sind, könnten z.B. ohne Schulwechsel Veränderungspotenzen haben – andererseits könnten sie ihre Kraft außerschulisch verausgaben. Im empirischen Ergebniskapitel zeigt sich allerdings, dass diese Variable in der dreidimensionalen Betrachtung als einzige überhaupt keinen Einfluss hat.

Tab. 3.7.1-7: Anzahl der außerschulischen Aktivitäten (n = 514)

Anzahl	Rohdaten		Variable mit drei Ausprägungen		Bedeutung
	n	%	n	%	%
0	36	7,0	201	39,1	höchstens eine Aktivität
1	165	32,1			
2	196	38,1	196	38,1	zwei Aktivitäten
3	91	17,7	117	22,8	drei und mehr Aktivitäten
4	18	3,5			
5	5	1,0			
6	3	0,6			
Gesamt	514	100,0	514	100,0	Gesamt

Wichtig für den hier interessierenden Zusammenhang schien mir die *Ausbildungs-Sozialisation* der LehrerInnen. Sie ist im Einzelnen nicht erhoben. Fällt die Ausbildungszeit der befragten Lehrerinnen und Lehrer allerdings ganz oder teilweise mit dem universitären Innovations-Schub der „68er Jahre“ zusammen, könnte sich ein Einfluss bis heute bemerkbar machen. Die mögliche „Achtundsechziger-Sozialisation“ wurde aus vier Variablen des Fragebogens konstruiert: Eine LehrerIn gilt dann als „Achtundsechziger“, wenn sie ihr Lehrerstudium an einer Universität absolvierte und diese Zeit ganz oder teilweise in den Zeitraum zwischen

1968 und 1972 fiel – oder wenn sie für diesen Zeitraum andere Studienzeiten an der Universität angegeben hat. Die entsprechenden Fragen sind Tab. 3.7.1-8.1 zu entnehmen. Nach dieser Logik werden die Lehrkräfte in drei Gruppen geteilt: Die „Nach-Achtundsechziger“, die „Achtundsechziger“ und die „Vor-Achtundsechziger“ (Tab. 3.7.1-8.2).

Tab. 3.7.1-8.1: Fragen zur Konstruktion der Variablen „Achtundsechziger-Sozialisation“

Frage- bzw. Itemnummer	Formulierung von Frage und Item	Ausprägung
Frage 20	Wir möchten gerne wissen, wie Ihr beruflicher Lebenslauf (...) bis heute zeitlich ausgesehen hat	Überschneidung mit dem Zeitraum 1968 bis 1972
20;02	ggf. anderes Studium vor dem Lehramtsstudium	
20;03	Lehramtsstudium	
20;10	Unterbrechung der Berufstätigkeit durch zusätzliches Studium	
Frage 9	An welchem Hochschultyp haben Sie Ihr Lehramtsstudium abgeschlossen?	Universität

Tab. 3.7.1-8.2: Die Variable „Achtundsechziger-Sozialisation“ (n = 514)

Ausprägung	n	%
Nach-Achtundsechziger	209	40,7
Achtundsechziger	146	28,4
Vor-Achtundsechziger	159	30,9
Gesamt	514	100,0

Erinnert sei daran, dass diese Variable, die ja vom Alter der Befragten nicht unabhängig ist, nicht die tatsächliche Verteilung dieser Gruppen in der Lehrerschaft widerspiegelt: Alter ist eine der Schichtungsvariablen dieser Untersuchung (vgl. Kap. 3.2.1).

Die Variable „*Herkunftsfamilie*“, ein Klassiker als Einflussvariable, ist ebenfalls aus verschiedenen Angaben im Fragebogen konstruiert. Grundlage sind die Fragen zum Schulabschluss der Eltern und zur Einschätzung der eigenen Herkunftsfamilie als „Lehrerfamilie“. Weiterreichende Auskünfte, z.B. zum Universitätsabschluss der Eltern, enthält der Fragebogen nicht. In Tab. 3.7.1-9.1 findet sich die Dokumentation der genutzten Angaben. Sie wurden als Konfigurationen dargestellt und interpretierend zu fünf Kategorien zusammengefasst; diese Kategorien sind Basis für zwei Arbeitsvariablen (Tab. 3.7.1-9.2). Für nahezu zwei Drittel der Befragten bedeutet ihr Beruf einen deutlichen sozialen Aufstieg.

Tab. 3.7.1-9.1: Fragen zur Konstruktion der Variablen „Herkunftsfamilie“

Fragenummer	Formulierung von Frage und Item	
Frage 6	Welches ist des höchste Schulabschluss ihrer Eltern?	Volksschule mit Lehre Volksschule ohne Lehre Mittlere Reife oder gleichwertiger Abschluss
6;1	Mutter	Abitur oder gleichwertiger Abschluss
6;2	Vater	Abitur oder gleichwertiger Abschluss
Frage 22	In vielen Familien gibt es eine gewisse Tradition, Lehrerin bzw. Lehrer zu werden. Stammen Sie aus einer solchen Familie?	ja/ nein

Tab. 3.7.1-9.2: Die Variable „Herkunftsfamilie“ (n = 488)

	Variable mit 5 Ausprägungen		Variable mit 3 Ausprägungen		Variable mit 2 Ausprägungen		
	n	%	n	%	n	%	
1. Keine Lehrerfamilie, kein Elternteil mit mittlerer Reife oder Abitur (bildungsfern)	174	35,7	174	35,7	303	62,1	keine Lehrerfamilie, kein Elternteil mit Abitur (keine Akademikerfamilie)
2. keine Lehrerfamilie, mindestens ein Elternteil mit mittlerer Reife, kein Abi	129	26,4	129	26,4			
3. keine Lehrerfamilie, mindestens ein Elternteil mit Abitur	95	19,5	185	37,9	185	37,9	Lehrerfamilie oder mindestens ein Elternteil mit Abitur (Akademikerfamilie)
4. Lehrerfamilie, kein Elternteil mit Abitur	20	4,1					
5. Lehrerfamilie, mindestens ein Elternteil mit Abitur	70	14,3					
Gesamt	488	100,0	488	100,0	488	100,0	Gesamt

Tab. 3.7.1-10: Fächerschwerpunkte / Fachbreite (n = 513)

	AusgangsvARIABLE (Musterinterpretation)		Arbeitsvariable mit drei Ausprägungen		
	n	%	n	%	
Fachlehrer	87	17,0	234	45,6	Fachlehrer
Naturwissenschaften					
Fachlehrer im sprachlich-kulturellen Bereich	86	16,8			
Fachlehrer im historisch-sozialen Bereich	17	3,3			
Fachlehrer im Bereich Sport/ Musisches	32	6,2			
sonstiger Fachlehrer	12	2,3	120	23,4	Bereichslehrer
Bereichslehrer im sprachlich-historischen Feld	56	10,9			
Bereichslehrer im sprachlich-musischen Feld	45	8,8			
Bereichslehrer im naturwissenschaftlich-musischen Feld	19	3,7			
Bereichslehrer Naturwissenschaften/ Sprache / Musisches	28	5,5	159	31,0	Generalist
Generalist	131	25,5			
Gesamt	513	100,0	513	100,0	Gesamt

Die *Fächerschwerpunkte* der befragten Kolleginnen und Kollegen sind ebenfalls ein Variablenkonstrukt; es wurde aus den Angaben zu Frage 17 gebildet: „Welchen der folgenden Unterrichtsfächer können Sie sich schwerpunktmäßig zuordnen?“ Die möglichen Kategorien: Grundschulfächer, sprachlich-kultureller Bereich, musisch-ästhetischer Bereich, mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich, Sport und technisch-hauswirtschaftlicher Bereich, historisch-sozialwissenschaftlicher Bereich, Religion. Aus diesen Angaben wurde zunächst eine Gesamtvariable konstruiert, die eine Zusammenfassung zu drei Merkmalsausprägungen ermöglichte: Fachlehrer, Bereichslehrer und Generalisten. Die entsprechenden Variablen sind Tab. 3.7.1-10 zu entnehmen.

Die letzte soziodemographische Variable, die als Einflussgröße berücksichtigt wird, ist die *gegenwärtige Lebenssituation* der Befragten, ebenfalls eine klassische Dritt-Variable. Auch sie stellt sich als Konstrukt dar. Basis sind die Angaben über Alter und Anzahl der Kinder und über den Familienstand. Berücksichtigt wurden lediglich Kinder bis zum 18ten Lebensjahr. Die Fragen sind Tab. 3.7.1-11.1 zu entnehmen. Die Angaben dort lassen sich zu einer Variablen mit 6 Ausprägungen zusammenfassen. Aus ihr wurden zwei Arbeitsvariablen mit vier bzw. drei Ausprägungen gebildet (Tab. 3.7.1-11.2).

Tab. 3.7.1-11.1: Fragen zur Konstruktion der Variablen „Lebenssituation“

Frage- bzw. Itemnummer	Formulierung von Frage und Item	verwendete Ausprägungen
3 3;1 bis 3;5	Sie sind ... ledig, verwitwet, geschieden verheiratet, mit einem festen Partner oder einer festen Partnerin zusammenlebend	alleinlebend mit Partner
5 5;1 bis 5;4	Wenn Sie Kinder haben: Wie alt sind sie? 1. (bis 4.) Kind: Jahre alt	unter 18 Jahren

Tab. 3.7.1-11.2: Die Variable „Lebenssituation“ (n = 514)

	Ursprungs- variable		Arbeitsvariable mit vier Ausprägungen		Arbeitsvariable mit drei Ausprägungen		
	n	%	n	%	n	%	
allein	67	13,0					
allein mit Kind	12	2,3	79	15,4	79	15,4	allein
mit Partner, kein Kind	175	34,0	175	34,0	175	34,0	mit Partner, ohne Kind
mit Partner, ein Kind	89	17,3	89	17,3			
mit Partner, zwei Kinder	129	25,1			260	50,6	mit Partner und Kind(ern)
mit Partner, drei und mehr Kinder	42	8,2	171	33,3			
Gesamt	514	100,0	514	100,0	514	100,0	Gesamt

Damit ist die Konstruktion der allgemein sozioökonomischen Variablen und der Berufsfeld-Variablen dokumentiert, die als Einflussgrößen aus der Basisbefragung hergeleitet sind. Der Fragebogen der Basisbefragung eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit, das berufliche Selbstverständnis der befragten Lehrerinnen und Lehrer auch inhaltlich näher zu beschreiben. Dass die Selbstdefinition der Professionalität Einfluss auf den Zusammenhang zwischen Schulwechselhäufigkeit und beruflicher Beweglichkeit haben könnte, erscheint ja zumindest

ebenso plausibel wie die Bedeutung der bisher beschriebenen zwölf eher lebensweltlichen Variablen für diesen Zusammenhang. Die Aspekte der beruflichen Tätigkeit, die hier zur Verfügung stehen, entsprechen der Definition von Lehrerprofessionalität, wie sie der Deutsche Bildungsrat 1970 (220) festgelegt hatte (s.o. Kap. 2.2.1 Mitte). Die Vorstellung von der eigenen Professionalität ist in fünf Extremgruppen-Variablen erfasst. Sie konnten aus den Angaben zu je zwei Fragen des Fragebogens gewonnen werden (vgl. Tab. 3.7.1-12.1). Erfragt wurde jeweils, ob ein bestimmter Ausschnitt aus dem Berufsleben persönlich als wichtig gilt und ob die betreffende LehrerIn meint, ihn gut zu beherrschen. Die Kombination der beiden Angaben ergibt eine Extremgruppenvariable der Art, wie sie für „Innovationspotential“ in Abb. 3.6.1-3 graphisch erläutert ist. Auch hier gilt: Selbsteinschätzungen als „gut“ können nur dann als valide gelten, wenn die betreffende Lehrerin, der betreffende Lehrer sich als gesundheitlich belastbar erlebt (zur Begründung vgl. Kap. 3.3.2). Die Häufigkeitsverteilungen für diese Variablen sind Tab. 3.7.1-12.2 zu entnehmen. Gemessen sind Lehrpotential, Erziehungspotential, Beziehungspotential, Benotungspotential und Verwaltungspotential.

Tab. 3.7.1-12.1: Ausgangsfragen für die Selbsteinschätzung der Professionalität

Frage 39: Als Lehrer bzw. Lehrerin müssen Sie die unterschiedlichsten Tätigkeiten ausführen. Was können Sie gut und was können Sie weniger gut?	Frage 46: Lehrer und Lehrerinnen haben viele unterschiedliche Aufgaben. Wie schätzen Sie die nachfolgenden Bereiche in ihrer Bedeutung ein?	Frage 50: Viele Lehrer fühlen sich gesundheitlich (physisch und psychisch) belastet. Trifft das auch für Sie zu?	Professionalität Extremgruppenvariable Ausprägungen: • Ich kann es gut und finde es wichtig • Ich kann es schlecht und finde es unwichtig
Item 1: Unterrichtsführung	Item 2: Unterrichten	Hohe Selbsteinschätzungen in den Fragen 39 und 40 gelten nur als valide für gesundheitlich unbelastete LehrerInnen*	Lehrpotential
Item 2: Erziehung, Menschenführung	Item 1: Erziehen		Erziehungspotential
Item 5: Zuwendung, Kontakte zu Schülern und Schülerinnen	Item 6: Schülerbeziehungen pflegen		Beziehungspotential
Item 3: Beurteilung, Notengebung	Item 4: Beurteilen		Benotungspotential
Item 7: Verwaltung, formale Aufgaben	Item 7: Verwaltungsaufgaben erledigen		Verwaltungspotential

* Zur Begründung vgl. Kap. 3.3.2.

Tab. 3.7.1-12.2: Extremgruppenvariablen für die Selbsteinschätzung der Professionalität
(n = 261 bis n = 355)

	Lehrpotential		Erziehungspotential		Beziehungspotential		Benotungspotential		Verwaltungspotential	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
niedrig	84	31,6	100	38,3	115	43,7	221	67,8	295	83,1
hoch	182	68,4	161	61,7	148	56,3	105	32,2	60	16,9
Gesamt	266	100,0	261	100,0	263	100,0	326	100,0	355	100,0
Extrem	266	51,8	261	50,8	263	51,2	326	63,4	355	69,1
Sonstige	248	48,2	253	49,2	251	48,8	188	36,6	159	30,9

Tab. 3.7.1-12.2 ordnet die fünf Potentiale der Professionalität nach dem Anteil der LehrerInnen mit hohen Werten. Deutlich wird, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Professionalität im Lehren, im Erziehen und in der Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern eher hoch ein-

schätzen, ihre Expertise im Benoten und Verwalten eher niedrig. Interessant scheint mir auch, in wie vielen der sechs⁵⁴ möglichen Professionalitäts-Segmente, die in der Basis-Untersuchung vorgesehen sind, sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer als kompetent erleben. Konfigurationen aus den sechs Potential-Variablen ermöglichen es, die LehrerInnen zu ermitteln, die sich in mehr als der Hälfte der Professionalitäts-Variablen ein hohes Niveau attestieren. Ihnen wird ein hohes berufliches Potential insgesamt zugeschrieben (Tab. 3.7.1-12.3). Diese Kennzeichnung ist nur für etwa ein Viertel der befragten Lehrerinnen und Lehrer verfügbar.

Tab. 3.7.1-12.3: Berufliches Potential insgesamt (n = 134)

	Konfigurations-Auswertung		Potential		Ausprägung
	n	%	n	%	
weniger hohe als niedrige Werte	23	17,2			
gleich viele niedrige und hohe Werte	31	23,1	54	40,3	niedrig
mehr hohe als niedrige Werte	80	59,7	80	59,7	hoch
Gesamt	134	100,0	134	100,0	Gesamt

Um die achtzehn Einflussvariablen⁵⁵ aus der Basisuntersuchung etwas vertrauter zu machen, werden sie in einer Korrelationsmatrix miteinander in Beziehung gesetzt⁵⁶ (Koeffizient für ordinal skalierte Variablen: τ_b (Kendalls Tau b), für nominal skalierte: Cramer's V)⁵⁷. Alle nennenswerten Korrelationen sind Abb. 3.7.1-13.1 und Tab. 3.7.1-13.2 zu entnehmen. Die Ergebnisse sind weitgehend trivial, mit drei Ausnahmen: Erziehungspotential und Beziehungspotential sind über Erwarten hoch miteinander verknüpft ($\tau_b = 0,61$), und auch der Einfluss des Verwaltungspotentials auf das berufliche Potential insgesamt ist höher als erwartet ($\tau_b = 0,36$). Unerwartet niedrig dagegen ist die Korrelation zwischen Lehrpotential und beruflichem Gesamtpotential ($\tau_b = 0,34$).

Für die Zusammenhänge zwischen den Professionalitäts-Potentialen stellt sich eine forschungstechnische Frage: Sie sind von allen Variablenkonstrukten, die hier gebildet wurden, am dichtesten korrelativ verknüpft⁵⁸. Alle „Potential“-Variablen – übrigens auch die Variable „Innovationspotential“, der ja in dieser Studie eine Sonderrolle zukommt – sind nach der gleichen Logik konstruiert: Es sind Extremgruppen-Variablen; in jeder ist die Frage nach der eigenen Kompetenz in einem Professionalitätssegment kombiniert mit der Frage nach der Bedeutung, die diesem Segment in der individuellen Berufsausübung zukommt (vgl. Tab. 3.6.1-2, Abb. 3.6.1-3 und Tab. 3.7.1-12.1). Alle Kompetenz- und alle Bedeutungsfragen sind als Frageblöcke erhoben (Anhang 9.1, Frage 39 bzw. 46). Dies macht „Antwortmuster“ nicht unwahrscheinlich: Die Fragen einer Batterie sind u.U. nicht jede für sich unabhängig beantwortet, sondern die Antwort auf eine beeinflusst die Antwort auf die anderen. Damit ist schon in der Erhebung ein Zusammenhang hergestellt, der sich dann in der Auswertung auch

⁵⁴ Der sechste Bereich der Professionalität ist das Innovationspotential.

⁵⁵ Die Anzahl der Einflussvariablen aus der Basisbefragung ist rein zufällig identisch mit der Anzahl der Quellvariablen für die Berechnung der Clustervariablen „Veränderungsbereitschaft“. Es sind aber, bis auf die Variable „Fortbildungsaktivitäten“, jeweils andere Variablen.

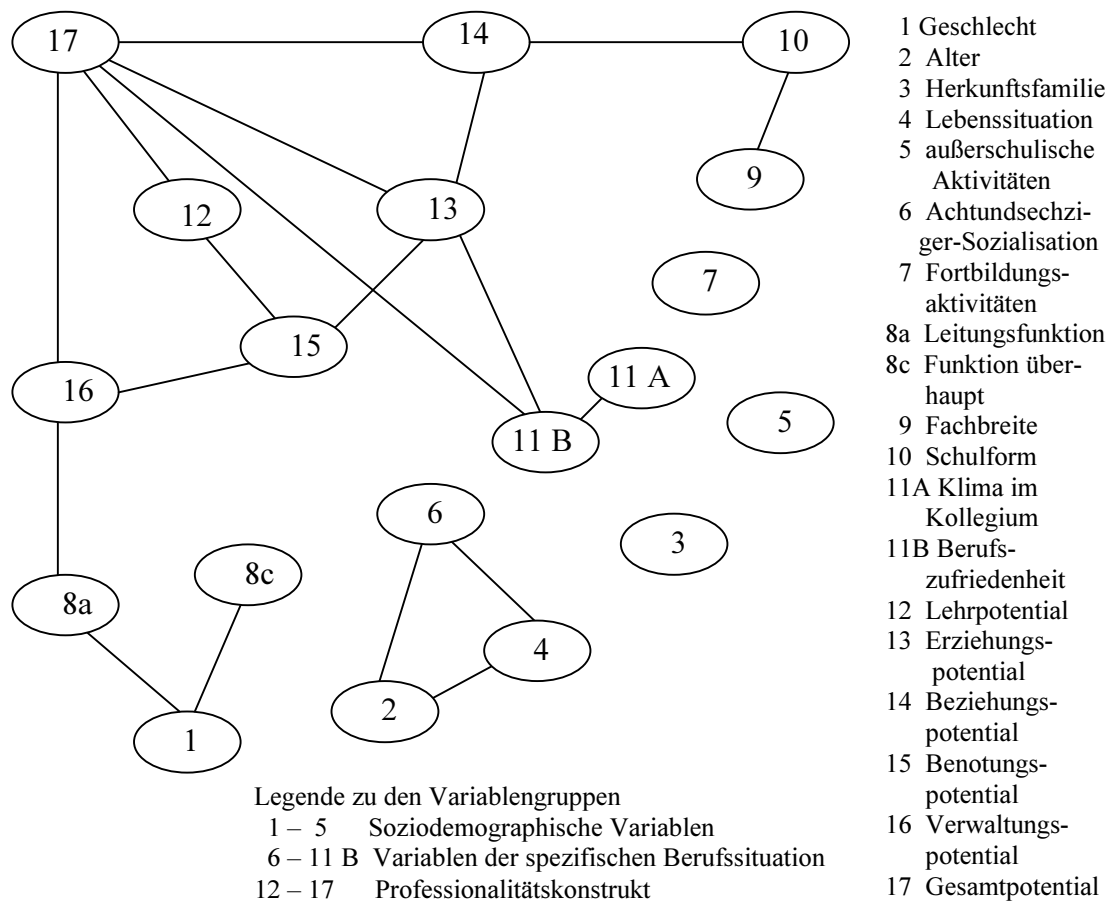
⁵⁶ Alle Korrelationen $\geq 0,3$ wurden in die Interpretation einbezogen.

⁵⁷ Die Wahl der Koeffizienten folgt den Empfehlungen von Benninghaus 2002, 161 bzw. 116.

⁵⁸ Dem entsprechen die Ergebnisse, die sich aus der zweidimensionalen Betrachtung dieser Variablen mit Innovationspotential ergeben (vgl. Kap. 4.3.2).

findet. Die Extremgruppen-Konstruktion kann möglicherweise solche Muster verstärkt zum Ausdruck bringen. Der Fehler, der dadurch entsteht, ist weder abzuschätzen noch zu korrigieren. Es bleibt nichts anderes übrig, als die Ergebnisse im Wissen um diese Verzerrungsmöglichkeit dennoch zu interpretieren; dies soll im Folgenden geschehen. Auch die anderen Ergebnisse werden insgesamt kurz erläutert, geordnet nach den Variablengruppen, die in Abb. 3.7.1-13.1 durch die Art der graphischen Darstellung entstanden sind.

Abb. 3.7.1-13.1: Korrelative Zusammenhänge zwischen den Einflussvariablen der Basisbefragung, graphische Darstellung (τ_b bzw. $V \geq 0,3$)



Professionalitäts-Konstrukt: Wie sich eine Lehrerin oder ein Lehrer insgesamt in seinen professionellen Fähigkeiten einschätzt (17), hängt mit seiner Berufszufriedenheit (11 B) zusammen; keine andere der soziodemographischen oder berufsspezifischen Einflussvariablen ist hier von Bedeutung. Recht großen Einfluss auf die Gesamteinschätzung des Potentials haben Erziehungs- und Beziehungspotential (13, 14). Der relativ geringe Zusammenhang mit dem Lehrpotential (12) macht deutlich, dass vergleichsweise wenige LehrerInnen, die für sich ein hohes Lehrpotential annehmen, sich noch drei weitere hohe Potentiale zusprechen, und dies, obwohl „Lehrpotential“ die Potentialvariable ist, bei der sich die meisten LehrerInnen hoch einstufen (vgl. Tab. 3.7.1-12.2). Recht hoch, verglichen mit der Häufigkeitsverteilung der Variablen, ist der Zusammenhang zum Verwaltungs-Potential (16). Hier scheint das Gegenteil der Fall zu sein: Wer sich ein hohes Verwaltungspotential zurechnet, nimmt recht häufig drei oder mehr weitere Potentiale für sich an. Das Benotungspotential (15), also die Fähigkeit, Schülerleistungen zu bewerten und die Bedeutung, die dieser Tätigkeit zugeschrieben wird, ist mit dem beruflichen Potential insgesamt nicht nennenswert korreliert; allerdings zeigen sich Beziehungen zum Erziehungspotential (13), zum Lehrpotential (12) und zum Ver-

waltungspotential (16)⁵⁹. Auf die auffallende Korrelation zwischen Erziehungspotential und Beziehungspotential wurde bereits hingewiesen. Sie ist nicht unplausibel, aber in dieser Höhe doch überraschend, insbesondere auch, weil kein anderes professionelles Potential nennenswert mit dem Beziehungspotential verknüpft ist⁶⁰.

Tab. 3.7.1-13.2: Korrelative Zusammenhänge zwischen den Einflussvariablen der Basisbefragung, tabellarische Darstellung (τ_b bzw. $V \geq 0,3$)

Variablennummer V1	Variablenname V1	Korrelationskoeffizient τ_b V		Variablenname V2	Variablennummer V2
17	Gesamtpotential	0,30	–	Berufszufriedenheit	11B
		0,51	–	Beziehungspotential	14
		0,55	–	Erziehungspotential	13
		0,34	–	Lehrpotential	12
		0,36	–	Verwaltungspotential	16
15	Bewertungspotential	0,32	–	Verwaltungspotential	16
		0,31	–	Lehrpotential	12
		0,33	–	Erziehungspotential	13
13	Erziehungspotential	0,61	–	Beziehungspotential	14
16	Verwaltungspotential	–	0,44	Leitungsfunktion	8a
11B	Berufszufriedenheit	0,41	–	Erziehungspotential	13
		0,41	–	Klima im Kollegium	11A
10	Schulform	–	0,38	Beziehungspotential	14
		–	0,56	Fachbreite	9
1	Geschlecht	–	0,32	Leitungsfunktion	8a
		–	0,38	Funktion allgem.	8c
2	Alter	0,85	–	Achtundsechziger-Sozialisation	6
		–	0,41	Lebenssituation	4
4	Lebenssituation	–	0,34	Achtundsechziger-Sozialisation	6

Die Variablen 7 (Fortbildungsaktivitäten), 3 (Herkunftsfamilie) und 5 (außerberufliche Zusatzaktivitäten) sind mit keiner der anderen Einflussvariablen nennenswert verknüpft.

Berufszufriedenheit (11 B) ist mit dem Gesamtpotential (17) korreliert (s.o.), dem Erziehungspotential (13) und dem Klima im Kollegium (11 A). Zufrieden sind also tendenziell die KollegInnen, die mit ihren Berufsaufgaben insgesamt gut zurechtkommen, vor allem aber Einflussmöglichkeiten auf die SchülerInnen erleben und sich im Kollegium wohl fühlen.

Schulformsensible Variablen: Zwischen der Schulform (10) und der Fachbreite, mit der die KollegInnen unterrichten (9) bzw. ihrem Beziehungspotential (14) besteht jeweils eine korrelative Verknüpfung: Reiht man die Schulformen als Grundschule – Hauptschule – Realschule – Gymnasium nimmt sowohl die Fachbreite als auch das Beziehungspotential der Lehrkräfte ab; ein sehr plausibles Ergebnis.

⁵⁹ Mit Hilfe der Konfigurationsfrequenzanalyse lassen sich diese Beziehungen näher aufklären: Menschen, die über ein hohes Verwaltungspotential verfügen, sind überzufällig selten unter den LehrerInnen mit niedrigem Benotungs-, Beziehungs-, Erziehungs- oder Lehrpotential (Antitypen).

⁶⁰ Die Korrelation mit dem Lehrpotential z.B., einer Tätigkeit, von der doch anzunehmen ist, dass sie ebenfalls der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bedarf, beträgt lediglich $\tau_b = 0,13$.

Geschlechtssensible Variablen: Hier finden sich nennenswerte Korrelationen zwischen zwei Funktionsvariablen (8a: Träger einer Leitungsfunktion, 8c: Funktionsträger überhaupt) und der Variablen „Geschlecht“ (1); Frauen sind seltener in Leitungsfunktionen anzutreffen als Männer, und sie nehmen auch insgesamt seltener Funktionen wahr. Dass Träger einer Leitungsfunktion (8a) auch eher über hohes Verwaltungspotential verfügen (16), leuchtet ein.

Alterssensible Variablen: Bereits bei der Konstruktion der Variablen „Achtundsechziger-Sozialisation“ (6) wurde die Abhängigkeit der Werte vom Alter der Befragten (2) deutlich; die extrem hohe Korrelation zwischen diesen Werten bestätigt das. Dennoch kann die Sozialisations-Variable in der dreidimensionalen KFA zur Aufklärung beitragen (vgl. Kap. 4.4.3). Beide Variablen sind mit der Variablen „Lebenssituation“ (4) verknüpft: Je älter die Befragten sind, um so seltener haben sie ein oder gar mehrere Kinder unter 18 Jahren. Auch dieser Befund leuchtet ein.

Dass die Variablen „Fortbildungsaktivitäten“ (7) nicht nennenswert mit den Potential-Variablen verknüpft ist, überrascht allerdings. Bedeutungslos im hier betrachteten Zusammenhang bleiben auch die Variablen „Herkunftsfamilie“ (3) und „außerberufliche Aktivitäten“ (5). Insgesamt bestätigen die Korrelationen die Brauchbarkeit bzw. Plausibilität der konstruierten Variablen. Es wäre interessant, daraus ein Bild der Bedeutungen im LehrerInnen-Alltag zu konstruieren; dies sprengt den Rahmen der vorliegenden Untersuchung. Hier werden diese Variablen genutzt, um den Zusammenhang zwischen Professioneller Beweglichkeit und Schulwechselhäufigkeit näher zu beschreiben (Kap. 4.1.2, 4.3.2 f und 4.5).

3.7.2 Schulwechselspezifika: Einflussvariablen aus der Nachbefragung und ihre Operationalisierung

Sechs Variablen aus der Nachbefragung wurden in der vorliegenden Untersuchung genutzt. Tabelle 3.7.2-1 listet sie auf. Die ersten drei Variablen werten die Angaben der LehrerInnen zu ihrer aktuellen Schule aus. Die drei anderen versuchen, den beruflichen Werdegang der LehrerInnen insgesamt zu berücksichtigen, so weit er sich aus der Nachbefragung erschlossen hat. Die beiden letzten Variablen der Liste sind Entwicklungs-Variablen. Sie stehen nur für diejenigen LehrerInnen der Nachbefragung zur Verfügung, die auch tatsächlich die Schule gewechselt haben. Dadurch reduziert sich der Datensatz für diese Variablen noch einmal von $n = 103$ auf $n = 67$. Generell sind die Fallzahlen so klein, dass für das gewählte Analyseverfahren keine Merkmale mit mehr als zwei Ausprägungen genutzt werden können (vgl. dazu Kap. 3.5.1, Kleiner-Fünf-Klausel). Im Folgenden werden deshalb die Verteilungen der Variablen zunächst differenzierter beschrieben; am Ende steht dann allerdings jeweils eine – z.T. unbefriedigend gewaltsame – Zuordnung zu lediglich zwei Gruppen.

Tab. 3.7.2-1: Die Einflussvariablen aus der Nachbefragung im Überblick

18*	Berufsjahre an der jetzigen Schule	(Tab. 3.7.2-2)
19	Eingewöhnungszeit an der jetzigen Schule	(Tab. 3.7.2-3)
20	Aktuelles Schulwahlverhalten	(Tab. 3.7.2-4)
21	Generelles Schulwahlverhalten	(Tab. 3.7.2-4)
22	Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen	(Tab. 3.7.2-5)
23	Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen	(Tab. 3.7.2-5)

* Diese Nummern finden sich auch zur Kennzeichnung der Variablen in der Graphik dieses Kapitels und des Ergebniskapitels 4.2.

Die Anzahl der *Berufsjahre an der jetzigen Schule* sind aus den Angaben zu Frage 2⁶¹, Teilfrage 1 zu errechnen: „Angaben zu Ihrer jetzigen Dienststelle: Seit wann sind Sie an dieser Schule? (Jahreszahl)“. Die Differenz zwischen dem Jahr der Nachbefragung, 1995, und dieser Angabe liefert die Rohdaten für die individuelle Verweildauer. Diese Rohdaten lassen keinen Schwerpunkt erkennen. Als Arbeitsvariable würde sich die Einteilung nach Quartilen oder Terzilen anbieten; die Dichotomisierung, die wegen der geringen Fallzahl gewählt werden muss, erscheint gewaltsam.

Tab. 3.7.2-2: Berufsjahre an der jetzigen Schule (n = 103)

A	6	1	3	3	2	1	5	1	4	7	4	5	1	4	3	2	2	7	2	1	4	7	7	5	1	2	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	28	29	30	31	32	33	34	35	36
B	0 bis 9 Jahre n = 33 32,0 %										10 bis 20 Jahre n = 35 34,0 %										21 bis 36 Jahre n = 35 34,0 %															
C	noch kein Jahr bis 15 Jahre n = 52 50,5 %															16 bis 36 Jahre n = 51 49,5 %																				

Gesamtzahl jeweils n = 103. Zeile 1 (A) = Rohdaten; Zeile 2 (B) = Einteilung der Daten nach Terzilen; Zeile 3 (C) = Arbeitsvariable: Dichotomisierung.

Die *Eingewöhnungszeit an der jetzigen Schule* ergibt sich aus der Antwort auf Frage 9, zweite Teilfrage: „Wie lange hat es gedauert, bis die neue Schule ‚Ihre‘ Schule wurde?“ Antwortmöglichkeiten: „Ich fühlte mich von Anfang an dazugehörig – Nach einem Monat war das Schlimmste vorbei – Nach einem halben Jahr hatte ich mich eingewöhnt – Im zweiten Jahr war die ‚neue‘ Schule meine Schule geworden – Ich fühle mich heute noch fremd an dieser Schule.“ Hier waren Mehrfachantworten möglich; die Zuweisung zu einem Variablenwert erfordert also Entscheidungen. Sie sind in Anhang 3.1 dokumentiert. Es zeigte sich, dass die fünf möglichen Angaben viel zu differenziert sind für die tatsächliche Selbsteinschätzung, die natürlich fast ausschließlich aus der Erinnerung getroffen wurde: Der Schulwechsel liegt ja für etwa 80 % der Befragten schon mehr als 5 Jahre zurück. Die Dichotomisierung der Arbeitsvariablen erweist sich hier als angemessen (Tab. 3.7.2-3).

Tab. 3.7.2-3: Eingewöhnungszeit an der jetzigen Schule (n = 100)

	Ausgangsvariable		dichotomisierte Arbeitsvariable	
	n	%	n	%
Keine Eingewöhnungszeit nötig	45	45,0	45	45,0
Eingewöhnungszeit höchstens ein halbes Jahr	39	39,0	55	55,0
Eingewöhnungszeit ein Jahr und mehr	16	16,0		
Gesamt	100	100,0	100	100,0

Näheres über das *Schulwahlverhalten* der Lehrerinnen und Lehrer zu erfahren, war der eigentliche Grund für die Nachbefragung. Entsprechend differenziert wurde es erhoben. Gefragt wurde nach den Gründen, die die KollegInnen bewogen hatten, gerade an dieser Schule zu arbeiten. „Was führte Sie in die Schulen, an denen Sie gearbeitet haben? Welche Gründe trafen jeweils für Sie zu?“ (Frage 17). Für jede der Schulen stand eine Liste mit 17 inhaltlichen Aussagen und der Zusatzkategorie „Sonstiges“ zur Auswahl (vgl. Anhang 3.2 und 3.3, Tab. A-3.3-1). In dieser Differenziertheit kann die Variable hier nicht genutzt werden; die Angaben wurden interpretierend zu drei Kategorien zusammengefasst: (1) In der Itemwahl drückt sich keine eigene Entscheidung der LehrerIn aus: „kein Eigenanteil“; (2) die Itemwahl signalisiert eine Anforderung von außen und gleichzeitig eine eigene Schulwahl: „Ruf und

⁶¹ Die Frage-Nummern beziehen sich jetzt auf den Fragebogen für die Nachbefragung, Anhang 9.2.

Wille“; (3) die Itemwahl lässt auf gezielte Schulwahl schließen: „Schulwahl“. Die Interpretations- und Zuweisungsschritte sind in Anhang 3.3 dokumentiert. Auf diese Weise entstanden zwei Variablen. Die eine hat nur die Wahl für die Schule zum Inhalt, an der die LehrerIn gerade unterrichtet (*aktuelles Schulwahlverhalten*); die andere versucht, die Schulwahlen über die Berufsbiographie der LehrerIn hinweg in einem Wert zu klassifizieren (*generelles Schulwahlverhalten*). Beide Variablen wurden auf die einzig mögliche Art zu jeweils zwei Kategorien zusammengefasst: in Schulwechsel ohne und mit Eigenanteil (Tab. 3.7.2-4). Diese Reduktion ist im Sinn der Fragestellung, die hier verfolgt wird, unbefriedigend.

Tab. 3.7.2-4: Aktuelles und generelles Schulwahlverhalten (n = 92 bzw. n = 101)

aktuelles Schulwahlverhalten					generelles Schulwahlverhalten				
	Arbeitsvariable, zwei Auspr.		Konstrukt			Konstrukt		Arbeitsvariable, zwei Auspr.	
	n	%	n	%		n	%	n	%
Eigen- anteil	58	63,0	58	63,0	kein Eigenanteil	34	33,7	34	33,7
	34	37,0	19	20,7	Ruf und Wille	47	46,5	67	66,3
			15	16,3	Schulwahl	20	19,8		
Gesamt	92	100,0	92	100,0		101	100,0	101	100,0

Die Besetzungszahlen in der jeweiligen Kategorie für aktive Wahl sind eher klein. Vor allem für die aktuelle Schulwahl gilt: Nur wenige LehrerInnen haben aus rein pädagogischen Gründen die Schule gewechselt oder waren zumindest mit der neuen Schule einverstanden (vgl. Kap. 4.1.1). Im Laufe des Berufslebens findet sich häufiger eine Übereinstimmung zwischen dem Ruf durch die Schulbehörde und dem eigenen Wunsch – jedenfalls in der Erinnerung.

Die beiden letzten Variablen aus der Nachbefragung unternehmen den Versuch, die *Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen* und die *Entwicklung der Berufszufriedenheit* in Abhängigkeit von den Schulwechseln zu erfassen. Dies wird dadurch möglich, dass beide Angaben für unterschiedliche Schulen mit der gleichen Fragestellung erhoben wurden (Fragen 3 bzw. 9, 14 und 15): „Bitte geben Sie jetzt eine Gesamtnote für das erste halbe Jahr an dieser Schule“ bzw. „Sind /waren Sie mit Ihrem Berufsleben an dieser Schule insgesamt zufrieden?“ Natürlich ist ein Vergleich dieser Angaben nur für die KollegInnen möglich, die auch tatsächlich die Schule gewechselt haben. Das reduziert den ohnehin schon kleinen Datensatz erneut. Die Entscheidungen, die für die Zusammenfassung zu jeweils zwei Merkmalsausprägungen getroffen wurden, sind in Anhang 3.4 dokumentiert. Es entstehen zwei Arbeitsvariablen (Tab. 3.7.2-5).

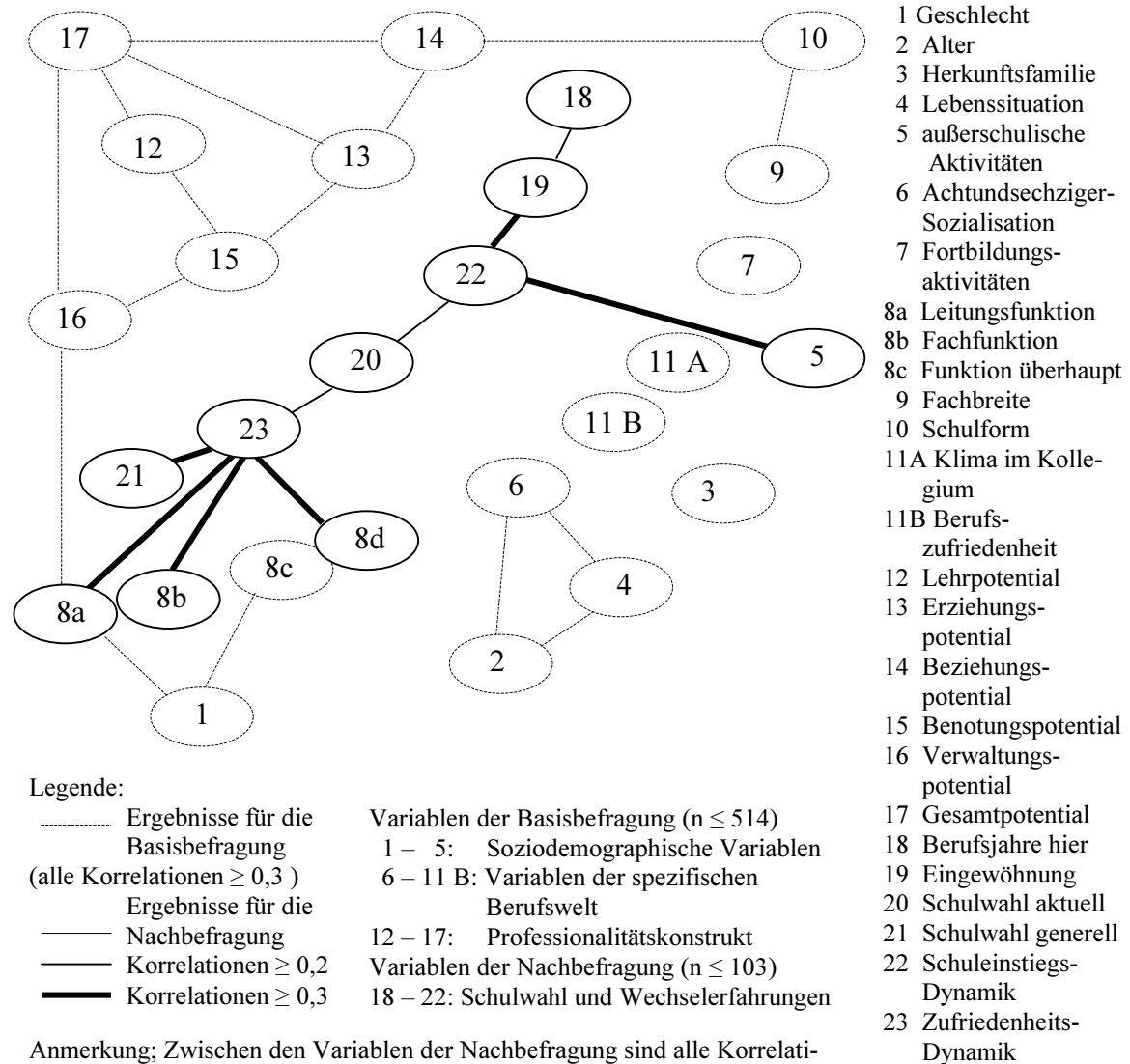
Tab. 3.7.2-5: Entwicklung von Schuleinstiegserfahrungen und Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen (n = 63 bzw. n = 67)

Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen			Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen		
	n	%	n	%	
Immer schlechte Erfahrungen oder an dieser Schule schlechtere als vorher	32	50,8	24	35,8	Nie große Zufriedenheit oder größte Zufriedenheit früher
Immer gute Erfahrungen oder an dieser Schule bessere als vorher	31	49,2	43	64,2	Immer große Zufriedenheit oder größte Zufriedenheit heute
Gesamt	63	100,0	67	64,2	Gesamt

Damit sind die Einflussvariablen aus der Nachbefragung dargestellt. Abschließend sollen auch hier die interkorrelativen Zusammenhänge zwischen diesen Variablen und ihre Verknüp-

fung mit den Einflussvariablen der Basisuntersuchung aufgezeigt werden. In der gewählten Darstellungsart zeigen sich zwei Variablengruppierungen (Abb. 3.7.2-6). Die erste rankt sich um die Variablen „Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen“ (23⁶²) und „aktuelles Schulwahlverhalten“ (19), die zweite um die Variable „Eingewöhnungszeit an der jetzigen Schule“. Zwischen den Einflussvariablen aus der Nachbefragung sind alle Korrelationen $> |0,2|$ dargestellt, ansonsten alle $\geq |0,3|$. Die Höhe der Korrelationen im Einzelnen ist Tab. 3.7.2-7 zu entnehmen.

Abb. 3.7.2-6: Korrelative Zusammenhänge zwischen den Einflussvariablen der Nachbefragung und korrelative Beziehungen zu den Einflussvariablen der Basisbefragung, graphische Darstellung (τ_b bzw. V; s. Anmerkung)



Schulwechselerfahrungen und Schulwahlverhalten (Tab. 3.7.2-7): Die Interpretation von Schulwahlverhalten und Schulwechselerfahrungen zeichnet ein Bild von der Schule und ihrer Auswirkung auf Lehrerautonomie, das Friktionen zwischen der Forderung nach selbstbewusstem, selbstbestimmtem Handeln und dem Schulalltag andeutet. LehrerInnen, die ihre jetzige

⁶² Diese Ziffern geben die entsprechenden Variablennummern in Abb. 3.7.2-6 und Tab. 3.7.2-7 an.

Schule gezielt gewählt haben (20)⁶³, erleben die Anfangszeit eher als enttäuschend im Vergleich mit vorhergehenden Erfahrungen (22) und ihre Berufszufriedenheit sinkt (23). Der Verlust an Zufriedenheit ist besonders stark für die KollegInnen, die nicht nur bei der aktuellen Schule, sondern generell auf Wahl bedacht sind (21), also ihre eigenen Interessen und die der Institution aktiv in Einklang bringen möchten.

Tab. 3.7.2-7: Korrelative Zusammenhänge zwischen den Einflussvariablen der Nachbefragung und deren Signifikanz, tabellarische Darstellung ($p(\chi^2)$; τ_b bzw. $V \geq |0,2|$)

Variablennummer und -name	τ_b	Variablennummer und -name	τ_b	Variablennummer und -name	V	Variablennummer und -name	V	Variablennummer und -name	V	Variablennummer und -name
18 →	0,21	← 19 →	0,43	← 22 →	0,24	← 20 →	0,20	← 23 →	0,37	← 21
	n.s.		0,001		n.s.		0,03		0,01	
Berufsjahre an dieser Schule	p	Eingewöhnungszeit an dieser Schule	p	Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen	p	Schulwahlverhalten für die jetzige Schule	p	Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen	p	Generelles Schulwahlverhalten

Entwicklung der Berufszufriedenheit und Übernahme von Funktionen (Tab. 3.7.2-8): Unerwartete Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Selbsteinschätzung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen und der Übernahme von Funktionen. LehrerInnen mit Leitungsfunktion sind an ihrer jetzigen Schule eher unzufriedener als früher; auch hier entsteht der Eindruck, Zufriedenheit und Gestaltungswille seien nur schwer vereinbar⁶⁴.

Tab. 3.7.2-8: Korrelative Beziehungen zwischen den Einflussvariablen der Basis- und der Nachbefragung und deren Signifikanz, tabellarische Darstellung (τ_b bzw. $V \geq |0,3|$)

Variablennummer V1	Variablenname V1	Korrelationskoeffizient τ_b V	Signifikanz $p(\chi^2)$	Variablenname V2	Variablennummer V2
23	Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen	– 0,33 – 0,34 – 0,34	0,02 0,02 0,02	Leitungsfunktion Fachfunktion Funktion, vier Ausprägungen	8a 8b 8d
22	Entwicklung der Anfangserfahrung	0,33 –	0,02	Zusatzaktivitäten	5

⁶³ Nummerierung der Variablen in Abb. 3.7.2-6.

⁶⁴ Die Interpretation geschieht mit Hilfe der Konfigurationsfrequenzanalyse; vgl. die entsprechenden Kreuztabellen in Anhang 4.1.

Daneben gibt es eine Serie von Ergebnissen, die illustrieren, was es bedeutet, Einschätzungen aus der Erinnerung als Aussagen über die äußere Wirklichkeit zu interpretieren: Die KollegInnen, die schon lange an der Schule sind (18), erinnern sich an eine kurze Eingewöhnungszeit (19), und wird die aktuelle Eingewöhnungszeit als kurz erinnert, gilt das auch für die Eingewöhnungszeiten insgesamt (22). Dies können Aussagen über die Realität sein, aber auch Glättungen, Adaptationen des Vergangenen an das Aktuelle oder auch Erwünschte. Was hier jeweils gemessen wurde, ist unklar.

Auch im Zusammenhang mit den Einflussvariablen der Basisbefragung (Tab. 3.7.2-8) gibt es ein Ergebnis, das nicht eindeutig interpretierbar ist: KollegInnen, die auch außerhalb der Schule im öffentlichen Raum aktiv sind (5), erinnern sich an kurze Eingewöhnungszeiten an ihrer jetzigen Schule (22). Natürlich kann Vernetzung von Anfang an integrationsförderlich sein, möglich ist aber auch, dass gute Vernetzung heute die Anfangszeit in positives Licht setzt.

Damit sind die Variablen der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Der Ertrag des Methodenkapitels für die Studie insgesamt ist abschließend zusammengefasst.

3.8 Ertrag des Methodenkapitels im Überblick

Die vorliegende quantitative Studie sucht empirische Anhaltspunkte, um folgende Frage zu beantworten: Sind LehrerInnen, die öfter die Schule gewechselt haben, in ihrem beruflichen Habitus beweglicher als solche, die immer an der gleichen Schule bleiben? Einen Diskurs zum Thema gibt es bisher nicht; die Studie ist explorativ. Die Methoden, die zur Exploration benutzt werden (Kap. 3.8.1) und die inhaltlichen Erkenntnisse, die aus der Methodenreflexion erwachsen (Kap. 3.8.2), sind im Folgenden zusammengefasst.

3.8.1 Der methodische Rahmen der Untersuchung

Datenbasis und Erhebungsinstrumente: Alle Daten, die hier ausgewertet werden, sind Selbstausagen von Lehrkräften aus niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen. Zwei postalische Erhebungen⁶⁵ liegen zu Grunde: Die Befragung zur LehrerInnenbiographie von Terhart u.a. (1993; n = 514) und eine eigene Nachbefragung (1995; n = 103). Beide Fragebögen verwenden Ratings⁶⁶, um Bewertungen und Einstellungen quantifizierbar zu machen.

Die Terhart-Befragung bildet die Basis auch für diese Studie („Basisbefragung“). Sie bietet sich für eine Sekundäranalyse an (Kap. 3.1.1 und 3.2.1), weil der Auswahlmodus (geschichtete Zufallsauswahl) Repräsentativität zumindest für die einzelnen Erhebungs-Gruppen bedeutet (vgl. Tab. 3.2.1-1) – mehr, als bei einer eigenen Befragung möglich gewesen wäre – und weil die Hauptvariablen der Studie in der Terhart-Befragung operationalisiert sind, nämlich Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit mit ihren beiden Formen „Innovationspotential“ und „Veränderungsbereitschaft“ (Kap. 3.6). Daneben lassen sich 18 mögliche Einflussvariablen bilden (Kap. 3.7.1): Allgemeine soziodemographische Variablen, Variablen der spezifischen Berufswelt und Variablen des Professionalitätskonstrukts.

Nicht erfragt sind Schulwechselgründe und -erfahrungen. Für 103 der Befragten konnten sie nachträglich erhoben werden (Kap. 3.1.2). Diese Nachbefragung kann nicht als repräsentativ gelten: Die Lehrerinnen und Lehrer hatten sich selbst für eine weitere Befragung zur Verfügung gestellt (Selbstrekrutierung). Das Sample, das so entstand enthält überzufällig mehr

⁶⁵ Zur postalischen Erhebung vgl. Kap. 3.4.1.

⁶⁶ Zur Einstellungsmessung durch Ratings vgl. Kap. 3.3.1.

Männer als Frauen (Kap. 3.4.2). Dennoch eröffnet es die Möglichkeit, Schulwechsel-Spezifika (Kap. 3.7.2) als weitere Einflussvariablen in die Exploration mit einzubeziehen. Beschränkt ist diese Möglichkeit allerdings durch die geringen Fallzahlen.

Variablenkonstrukte: Die Variablen, die hier verwendet werden, sind in Anhang 8.1 aufgelistet; dort finden sich auch die Dokumentationsorte verzeichnet. Viele Variablen wurden aus mehreren Aussagen der Befragten konstruiert. Einige sind zu Extremgruppenvariablen zusammengefasst (die Hauptvariable „Innovationspotential“ und die sechs weiteren Variablen des Professionalitätskonstrukts), andere ergeben sich aus der Interpretation von Konfigurationen (z.B. die Variablen „Lebenssituation“ und „Fachbreite“, aber auch die beiden „Entwicklungs-Variablen“ aus der Nachbefragung). Die Variable „Schulwahlverhalten“ ist aus einer verstehenden Interpretation der Fragebogenangaben entstanden (Anhang 3.3). Eine Besonderheit stellt die Variable „Veränderungsbereitschaft“ dar: Sie ist das Ergebnis einer Clusteranalyse aus schulentwicklungstheoretisch relevanten Variablen der Basis-Untersuchung (Kap. 3.6.2). Die vier Merkmalsausprägungen, die aus dieser Analyse entstanden sind, können ordinal interpretiert werden, d.h. sie signalisieren den Grad der Veränderungsbereitschaft (Kap. 3.6.3).

Auswertungsmethode: Die Zusammenhänge zwischen den Hauptvariablen und die Bedeutung von Einflussvariablen auf diese Zusammenhänge werden insbesondere durch Konfigurationsfrequenzanalysen erhellt. Diese Methode (Kap. 3.5) erlaubt es, Häufigkeiten von Merkmalskombinationen nahezu beliebig vieler Variablen auf Überzufälligkeit zu testen. Die Logik entspricht der von χ^2 . Kombinationen, die überzufällig häufiger auftreten als zu erwarten, heißen „Typen“, solche, die seltener auftreten, „Antitypen“; sie werden hier mit Hilfe von Lienerts X identifiziert. Getestet wird auf dem sozialwissenschaftlich üblichen Niveau von 0,95, bei Indifferenz der Variablen insgesamt auch schärfer (Bonferroni-Adjustierung, vgl. Kap. 3.5.1). Ein ausführliches Beispiel für eine zweidimensionale und eine dreidimensionale⁶⁷ Konfigurationsfrequenzanalyse ist in Kap. 3.5.2 dargestellt. Typen und Antitypen sind punktuelle Ergebnisse, die zu ihrer Gesamt-Interpretation in einen Zusammenhang gestellt werden müssen. Erst er macht die Exploration sinnvoll. Neben den Konfigurationen werden auch Korrelationsberechnungen (τ_b und Cramer's V) und χ^2 -Tests ausgewertet.

Analysesoftware: SPSS für Windows 10.0, SICFA und EYE-CFA (Kap. 3.5.1, Ende).

3.8.2 Inhaltliche Erkenntnisse

Die Auseinandersetzung mit den Methoden bedingte einige inhaltliche Festlegungen, die für das folgende Ergebniskapitel 4 von Bedeutung sind.

Zur *Handlungsrelevanz von Selbstbeurteilungen* gibt es für Lehrerinnen und Lehrer folgende Erkenntnis: Selbsteinschätzungen als „gut“ lassen sich lediglich für diejenigen Personen auch in der Unterrichtsbeobachtung bestätigen, die nicht das Gefühl haben, in der Fülle der Anforderungen unterzugehen (vgl. Kap. 3.3.2 mit Bezug auf Bauer u.a. 1996, 179). Dies hat für die vorliegende Studie Konsequenzen, denn Angaben über die Berufsausübung der LehrerInnen liegen lediglich als Selbsteinschätzungen vor; eine andere Basis der Beurteilung gibt es in den verwendeten Datensätzen nicht. Schätzt eine Lehrkraft sich als „innovationsnah“ ein, gibt aber zusätzlich an, sie fühle sich psychisch oder physisch belastet, muss die Validität dieser Angabe bezweifelt werden; in die Konstruktion der Variablen „Innovationspotential“ werden belastete KollegInnen, die sich als innovationsnah einschätzen, nicht aufgenommen (Kap. 3.6.1). Auch die Variable „Veränderungsbereitschaft“ ist lediglich für die LehrerInnengruppe definiert, die sich selbst als unbelastet einschätzt (Kap. 3.6.2 f). Natürlich kann gerade aus der Belastung ein Impuls für Veränderung erwachsen; das ist in dieser Variablenkonstruk-

⁶⁷ Hier werden Validitätsüberlegungen nötig; sie sind im Beispiel ausführlich dargelegt.

tion nicht erfasst. Fraglich ist allerdings, ob belastete LehrerInnen sich in positiven Selbstausagen realitätsgerecht einschätzen. Über das Veränderungspotential belasteter LehrerInnen kann bei der gegebenen Datenbasis keine Aussage gemacht werden.

Die *korrelativen Zusammenhänge zwischen den 24 Einflussvariablen* aus den beiden Datenquellen sind ebenfalls im Methodenkapitel abgehandelt (Ende der Kap. 3.7.1 und 3.7.2). Die Variablen des Professionalitäts-Konstrukts hängen zusammen, außerdem gibt es schulform-sensible, geschlechtssensible und alterssensible Variablen und solche, die mit „Berufszufriedenheit“ verknüpft sind (Abb. 3.7.1-13.1 und Tab. 3.7.1-13.2). Zwei weitere Kristallisationskerne sind die beiden Entwicklungsvariablen aus der Nachbefragung: die Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen und die Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen (Abb. 3.7.2-6 und Tab. 3.7.2-7). Die Befunde sind weitgehend trivial und bestätigen gerade dadurch die Qualität der Variablenkonstrukte. Einiges Bemerkenswerte findet sich allerdings: Der Professionalitätsausschnitt „Lehrpotential“ ist vergleichsweise schwach mit einer hohen Selbsteinschätzung des Gesamtpotentials verknüpft, der Aspekt „Verwaltungspotential“ vergleichsweise stark⁶⁸. D.h.: Lehrkräfte, die mit den Verwaltungsaufgaben keine Probleme haben, fühlen sich eher in drei weiteren Professionalitäts-Segmenten fit. Interessant scheint aber vor allem ein Hinweis über die Verknüpfung von Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen und den Gestaltungswünschen der LehrerInnen. Hier deutet sich an, dass die KollegInnen am zufriedensten sind, die keine Leitungsaufgaben übernommen haben und bei der Schulwahl keine eigenen Wünsche verwirklichen wollen. Es scheint, dass Zufriedenheit in der Institution und selbstbestimmte Gestaltung der Berufstätigkeit für LehrerInnen nicht leicht zur Deckung zu bringen sind.

Ein Ergebnis aus dem Methodenkapitel bedarf der besonderen Würdigung, nämlich die *Gruppen der Veränderungsbereitschaft*, die sich aus der Clusteranalyse schulentwicklungs-relevanter Variablen ergeben haben (Kap. 3.6.3). Unter den nicht belasteten LehrerInnen, bei der gegebenen Datenquelle diejenige Teilgruppe, für die positive Selbsteinschätzungen als valide gelten können, lassen sich vier Cluster unterscheiden: die Reform-Befürworter, die Fachexperten, die Kommunikativen und die Neuerer. Sie weisen für unterschiedlich viele der sieben-zehn Quell-Variablen, über die die Clusteranalyse gerechnet wurde⁶⁹, hohe Mittelwerte aus. Da alle Quellvariablen so gerichtet sind, dass hohe Werte hohe Veränderungsbereitschaft signalisieren, erlaubt dieser Unterschied in der Anzahl der Variablen mit hohen Mittelwerten eine ordinale Reihung der Cluster. Danach sind die Reform-Befürworter am wenigsten veränderungsbereit. Zwar verfügen sie über die nötigen Einstellungen, nicht aber über das Handlungsrepertoire für Veränderungen. Anders die Neuerer, die Gruppe mit der höchsten Veränderungsbereitschaft: Sie verbinden innovative Einstellungen mit Umsetzungsfreiräumen, sind also in der Lage, als Personen Veränderungen anzugehen. Allerdings sind sie wenig kommunikativ, eine Forderung, ohne die Neuerungen nicht für die Schule als Ganzes fruchtbar werden können. Hier haben die Kommunikativen ihre Stärken, eine ansonsten eher konservative Gruppe; ihre Sozialkompetenz weist ihnen den zweiten Rangplatz der Veränderungsbereitschaft zu. Den dritten Rangplatz, in großer Nähe zu den Kommunikativen, besetzen die Fachexperten, eine Gruppe, die weder kommunikativ noch innovativ ist, aber die Bedeutung der Inhalte hochhält und für ihre Realisierung Freiräume nutzt.

Ein interessantes Neben-Ergebnis der Clusteranalyse ist die *Doppelgesichtigkeit hoher Fortbildungsraten*. Nicht nur die Neuerer bilden sich häufig fort, sondern auch die Reform-Befürworter (vgl. Kap. 3.6.3). Zur Fortbildung der Neuerer gibt es Erkenntnisse in vielen Schulent-

⁶⁸ Die Korrelationskoeffizienten sind etwa gleich hoch; der Anteil der LehrerInnen mit hohem Lehrpotential beträgt aber nahezu zwei Drittel, der mit hohem Verwaltungspotential etwas mehr als 15 Prozent.

⁶⁹ Die Quellvariablen sind in Anhang 2.2 dokumentiert. Zur theoretischen Herleitung vgl. Kap. 2.3.2f.

wicklungsstudien⁷⁰. Dass auch Reform-Befürworter zu den fortbildungsaktiven KollegInnen gehören, scheint mir eine bemerkenswerte Erweiterung. Eine Umsetzung der Fortbildungs-Erkenntnisse im eigenen Unterricht ist für diese Gruppe vermutlich fraglich.

⁷⁰ So findet z.B. Adam (2000, 570f.) hohe berufsbegleitende Fortbildungszeiten bei LehrerInnen, die den Umbruch des DDR-Schulsystems auch inhaltlich vorantreiben.

4. Professionelle Beweglichkeit von LehrerInnen und ihre Schulwechselhäufigkeit: Empirische Befunde

Dieses Kapitel besteht aus zwei großen Teilen. Der erste befasst sich mit Schulwechsel (Kap. 4.1 und 4.2) und Innovationspotential bzw. Veränderungsbereitschaft (Kap. 4.3) je für sich¹. Hier ergibt sich ein empirischer Hinweis² auf die Fragwürdigkeit des Indikators „Innovationspotential“ (Kap. 4.3.1). Außerdem werden typische Schulwechsler, Innovative und Veränderungsbereite identifiziert, Typengruppen, zwischen denen es kaum Überschneidungen gibt. Im zweiten Teil wird die These vom Zusammenhang zwischen Schulwechselhäufigkeit und Professioneller Beweglichkeit überprüft. Sie erweisen sich als Größen, die nicht unabhängig voneinander sind (Kap. 4.4). Die dreidimensionale Analyse belegt sogar, dass Innovationsnahe und Neuerer, die flexibelsten Gruppen, als Typen tatsächlich nur unter den Viel-Wechslern vorkommen (Kap. 4.5.1 und 4.5.2). Genauer betrachtet ergibt sich dann allerdings, dass Kommunikative und Fachexperten, ebenfalls Gruppen, die für Schulentwicklung unerlässlich sind, ein anderes Schulwechselverhalten zeigen (Kap. 4.5.2). Das spricht insgesamt gegen die These von der Zuträglichkeit des äußeren Wechsels (Kap. 4.5.3): Schulentwicklung braucht LehrerInnen, die wechseln, und solche, die bleiben. Kap. 4.6 fasst das Wichtigste zusammen.

4.1 Schulwechsel

Ob und wie häufig LehrerInnen die Schule wechseln, beschäftigt die Forschung bisher nicht (vgl. Kap. 2.1). Dabei sind Schulwechsel durchaus eine Dimension im Lehrerleben; sie gehen, wie sich zeigen wird, mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im Beruf einher (vgl. Kap. 4.5.3). Welche Lehrer wechseln (Kap. 4.1.2), warum sie das tun und wie oft (Kap. 4.1.1) und was sie dabei erleben (Kap. 4.2), wird hier erstmals³ – wenn auch in bescheidenem Rahmen – empirisch betrachtet.

4.1.1 Schulwechselhäufigkeit und Schulwechselgründe

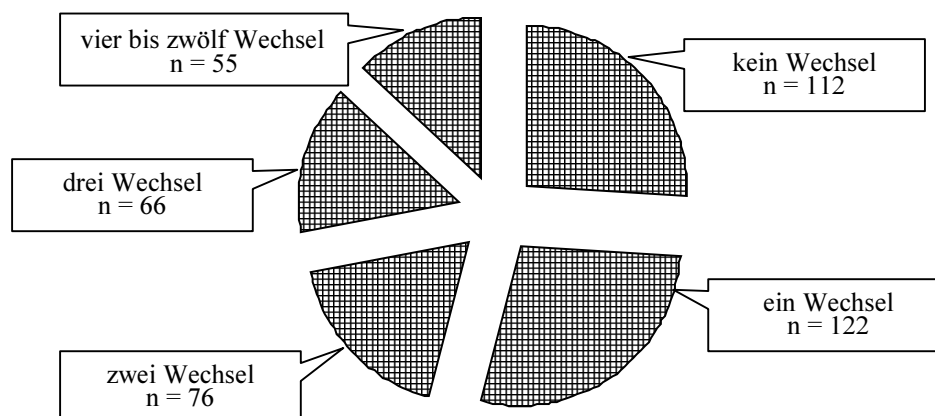
Nahezu die Hälfte der Lehrkräfte, die sich für die Basisbefragung der vorliegenden Untersuchung zur Verfügung stellten (vgl. Kap. 3.1.1 und 3.6.1), haben Erfahrungen in drei und mehr Schul-Gestalten gewinnen können.

¹ Die Variablen sind in Kap. 3.6 beschrieben.

² Zur theoretischen Fragwürdigkeit vgl. insb. Kap. 2.2.5.

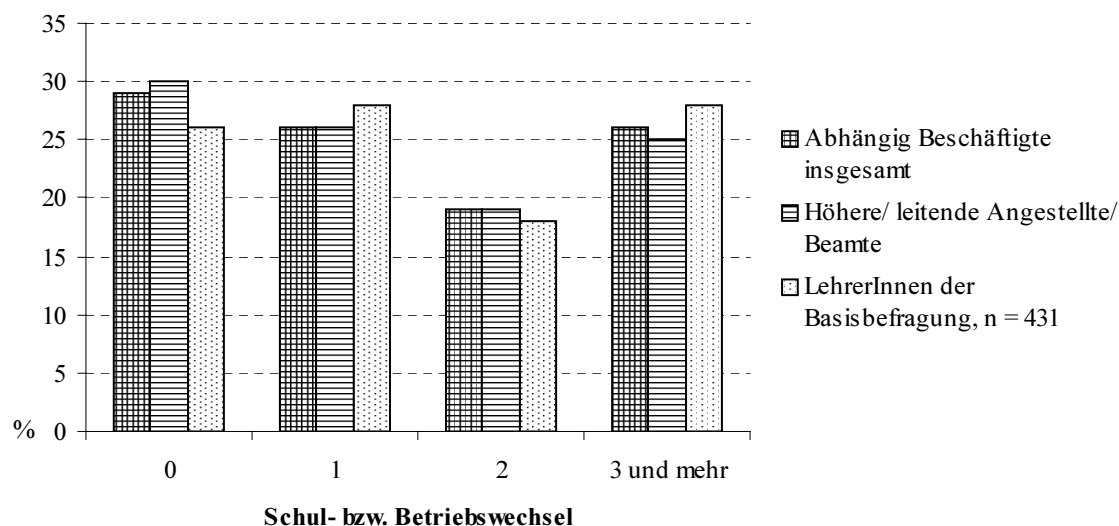
³ Diese Aussage gilt nur für den deutschen Sprachraum. In Amerika scheint dies anders zu sein. Verwiesen sei z.B. auf folgenden Titel: Bobbitt, Sh. A., et al., 1994: Characteristics of Stayers, Movers and Leavers: Results from the Teacher Follow-up Survey: 1991-1992. Schools and Staffing Survey (SASS), National Centre for Education Statistics (ED), Washington DC, May. Im Lauf des Forschungsprozesses an der vorliegenden Arbeit fiel die Entscheidung, auf die Rezeption dieses Forschungssegments zu verzichten: Die Berufsbedingungen für LehrerInnen sind zu unterschiedlich.

Abb. 4.1.1-1: Schulwechsel bei LehrerInnen, Anteile (n = 431)



Diese Aussage wird erst im Vergleich interpretierbar. Daten der Arbeitsmarktstatistik bieten hier eine Folie (Hecker 2000, 67-97 und 171)⁴. Die entsprechende Vergleichsgruppe, die höheren bzw. leitenden Angestellten und Beamten, wechselt den Betrieb etwa ebenso häufig oder ebenso selten wie LehrerInnen ihre Schule, und sie weichen damit von den abhängig Beschäftigten insgesamt nicht nennenswert ab⁵ (Abb. 4.1.1-2). Es scheint also: Die „Arbeitsplatzmobilität“ von Lehrern unterscheidet sich nicht von der anderer Arbeitnehmer.

Abb. 4.1.1-2: Schulwechsel bei den LehrerInnen der Basisbefragung und Betriebswechsel bei entsprechenden Gruppen aus der Arbeitsmarkt-Statistik (Angaben in Prozent)



Quelle der Arbeitsmarkt-Daten: Hecker 2000, Übersicht 1, S. 68

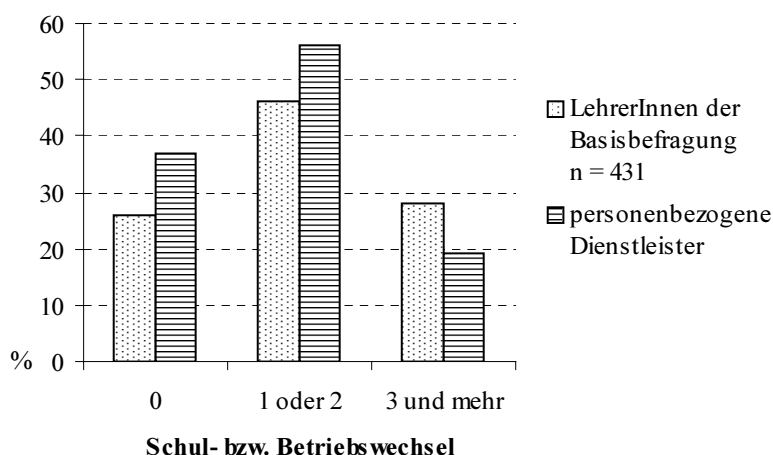
Eine weitere Vergleichsgruppe bietet sich an: „Personenbezogene Dienstleister“, zu denen „Gesundheitsberufe, Lehrer, Polizeibeamte u.ä.“ gehören (ebd. 70, Fn. 5). Hier ist nicht das

⁴ Die Auswertungen bei Dostal u.a. (2000), zu denen auch der Aufsatz von Hecker gehört, gehen auf Interviews mit 34.343 Erwerbstätigen in Deutschland in der Zeit von Oktober 1998 bis März 1999 zurück (ebd., 1f). Wie groß die absoluten Zahlen für den Teilbereich der Arbeitsplatz-Mobilität sind, wird nicht mitgeteilt.

⁵ Ein wirklich deutlich abweichendes Bild bietet sich lediglich für die an- und ungelernten Arbeiter: Nur 15 % sind noch bei ihrem ersten Arbeitgeber beschäftigt, und 39 % haben schon vier und mehr Arbeitgeber erlebt.

Ausbildungsniveau, sondern der Umgang mit Menschen als wesentliche Kennzeichnung der Erwerbstätigkeit in den Blick genommen. Im Vergleich mit dieser Personengruppe wechseln LehrerInnen doch deutlich häufiger den Arbeitsplatz (Abb. 4.1.1-3).

Abb. 4.1.1-3: Schulwechsel bei den LehrerInnen der Basisbefragung und Betriebswechsel bei „Personenbezogenen Dienstleistern“ insgesamt (Angaben in Prozent).



Quelle der Arbeitsmarkt-Daten: Hecker 2000, 70

Soviel zumindest steht fest: Lehrerinnen und Lehrer sind, was Schulwechsel betrifft, nicht übermäßig unflexibel.

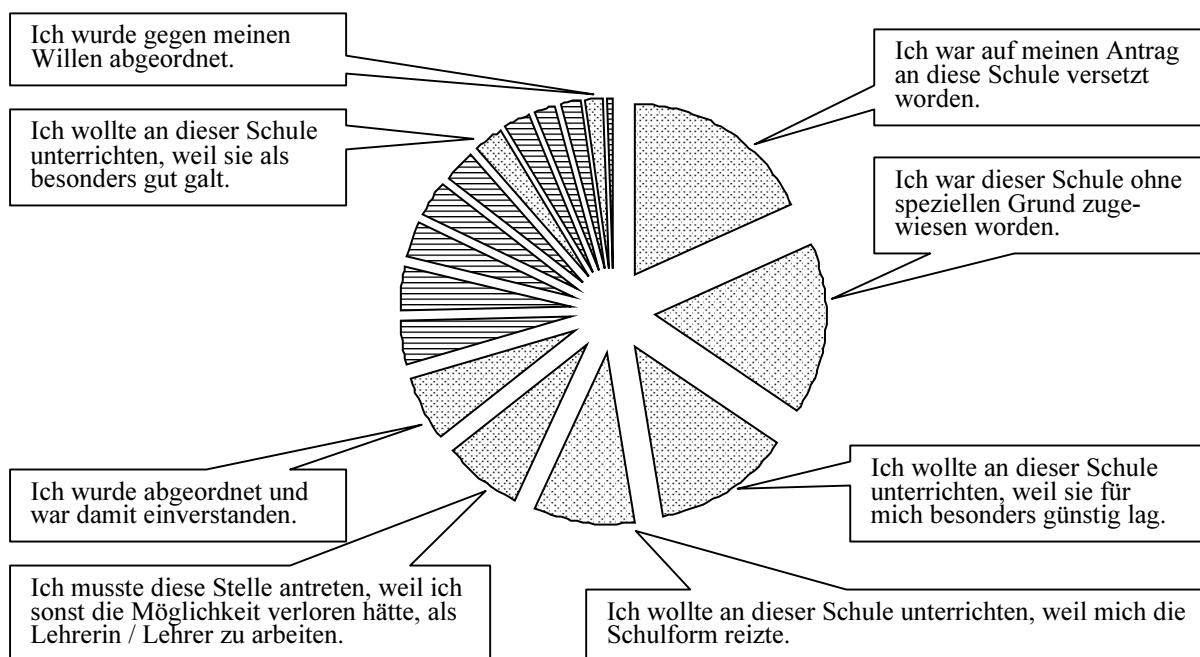
Warum arbeiten nun LehrerInnen gerade an der Schule, an der sie sind, und warum wechseln sie den Arbeitsplatz? Die Gründe wurden für 103 von ihnen, nämlich die TeilnehmerInnen an der Nachbefragung (vgl. Kap. 3.1.2 und 3.4.2), sehr detailliert erfragt. Achtzehn Möglichkeiten sind vorgesehen, und für jeden Schulwechsel konnten die Lehrerinnen und Lehrer mehrere Gründe angeben (vgl. den Fragebogen in Anhang 9.2, Frage 17). So entstand eine Gesamtmenge von 383 Gründen. Sie sind in Anhang 3.2 nach ihrer jeweiligen Häufigkeit aufgereiht. Sechs dieser Gründe decken zwei Drittel der Nennungen ab (Abb. 4.1.1-4); sie werden im Folgenden kurz kommentiert. Für 54 % der Befragten⁶ ist es wichtig, zu bestätigen, dass sie auf ihren Antrag hin an ihrer jeweiligen Schule sind. Formal geht es nicht ohne Antrag; dies zu erwähnen, könnte für eine individuelle Bedeutung dieser Formalität sprechen – oder auch lediglich für die Akribie, mit der die Antwortvorgaben bedient wurden. Häufig gibt es keine Grund dafür, dass gerade diese Schule als Arbeitsplatz zur Verfügung steht (47 % der Befragten). Der wichtigste Gesichtspunkt, unter dem eindeutig eine bestimmte Schule gewählt wurde, ist ihre günstige Lage (38 % der Befragten), ein doch wohl vornehmlich lebensweltlicher Aspekt. Zum Vergleich: Die gute Qualität der Schule wird nur von 9 % der Befragten als Grund genannt. Wichtig ist allerdings für 28 % die Schulform: Ich gehe nicht davon aus, dass diese Angaben lediglich die Qualifikation für eine bestimmte Schulform meinen – das wäre trivial –, sondern zu verstehen ist als die Wahl gerade dieser Schule wegen ihrer besonderen Form. Möglicherweise schlägt hier eine niedersächsische Besonderheit zu Buche⁷: LehrerInnen aller allgemeinbildenden Schulformen arbeiten dort in der Orientierungsstufe

⁶ Auswertbare Daten liegen für n = 96 LehrerInnen vor. Bei mehreren Schulwechseln konnten natürlich die gleichen Personen mehrmals den gleichen Grund nennen. Schlüsselt man die Nennungen nach den Personen auf, die diesen Grund angaben, differieren die Anteile höchstens um einen Prozentpunkt, und nur für zwei Angaben ändert sich die Reihenfolge der Häufigkeiten (vgl. Anhang 3.2).

⁷ Die Daten wurden ausschließlich in Niedersachsen erhoben (vgl. Kap. 3.2.1).

gemeinsam⁸ (vgl. den Anfang von Kap. 3.2.1). Grund fünf und sechs, von 22 % bzw. 18 % der Befragten angekreuzt, machen deutlich, dass die Veränderung „auf Antrag“ dennoch keine Freiwilligkeit im eigentlichen Sinn bedeuten muss: Häufig gibt es gar keine Wahlmöglichkeit, und z.T. sind die Anforderungen der Institution einzusehen und vordringlich. Zum Vergleich: Nur 5 % der Befragten wurden jemals gegen ihren Willen abgeordnet.

Abb. 4.1.1-4: Gründe für den jeweiligen Arbeitsplatz (Anteil an den Angaben insgesamt)



Festhalten möchte ich: Der wichtigste Grund, der eine LehrerIn veranlasst, gerade diese und keine andere Schule als Arbeitsplatz zu wählen, ist die Lage der Schule. Dies scheint mir nicht trivial. Ist der Arbeitsplatz nämlich gut zu erreichen, spart das Zeit und Nerven. Andererseits kann die Lage auch für eine gewünschte soziale Umgebung der Schule stehen – und damit drückt sich dann der Wunsch nach einer bestimmten Schüler- und Elternschaft aus. Was die Lage der Schule attraktiv macht, kann mit den Daten, die hier zur Verfügung stehen, nicht geklärt werden. Möglicherweise könnte sich dies aber lohnen.

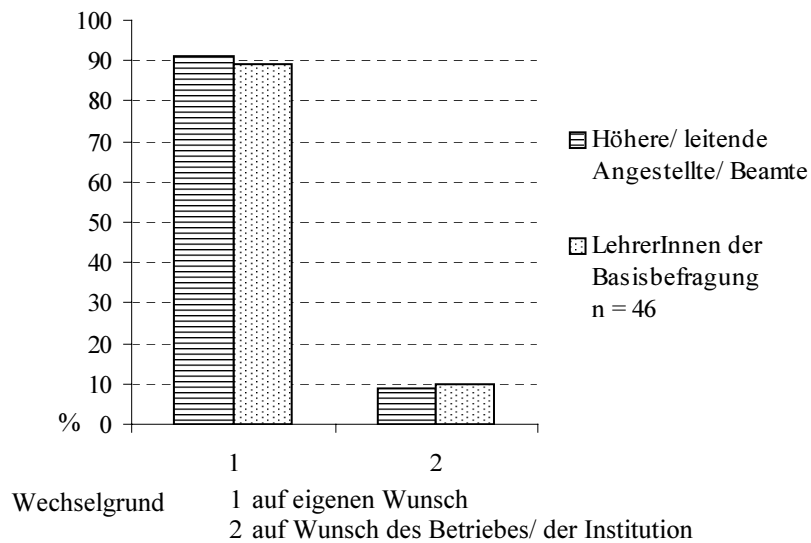
Auch zum Arbeitsplatzwechsel gibt es eine Vergleichsmöglichkeit mit Angaben der Arbeitsmarktstatistik, allerdings nur unter einem einzigen Aspekt: Ob nämlich dieser Wechsel auf eigenen Wunsch oder auf Wunsch des Betriebes erfolgte. Berücksichtigt werden dabei natürlich nur diejenigen, die auch tatsächlich den Arbeitsplatz gewechselt haben, und die Angaben beziehen sich jeweils auf den jüngsten Wechsel (Hecker 2000, 72). Um Vergleichsdaten für die 64 Schulwechsler der Nachbefragung zu gewinnen, wurden die Angaben zum jüngsten Schulwechsel, die in der o.a. differenzierten Form vorliegen, vergrößernd interpretiert und den Befunden für „höhere / leitende Angestellte und Beamte“⁹ gegenübergestellt (Abb. 4.1.1-5). Wieder zeigt sich: Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich nicht von anderen Arbeit-

⁸ Auch integrierte Gesamtschulen könnte man als „reizvolle Schulform“ verstehen, und in dezidiert Abwendung dann auch das Gymnasium. In Niedersachsen gibt es diese Schulform aus dem Umbruch der Schullandschaft in den Sechzigern aber kaum.

⁹ Bei Hecker (2000, Übersicht 2) finden sich auch befristete Verträge und Betriebsstillegungen als mögliche Wechselgründe. Beides kommt als Begründung für den jüngsten Wechsel bei den LehrerInnen nicht vor. Die Vergleichsangaben wurden deshalb umgerechnet: „Auf eigenen Wunsch“ und „Auf Wunsch des Betriebes“ entspricht zusammen 100 %.

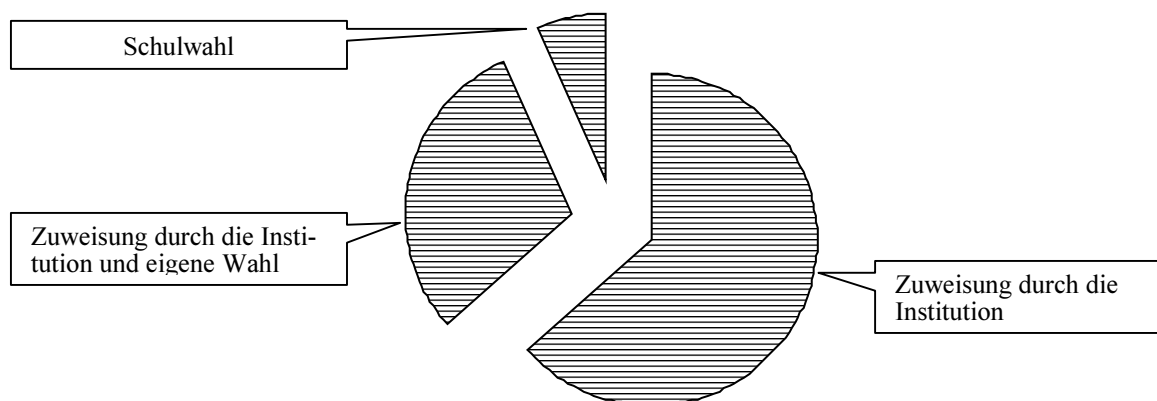
nehmern mit vergleichbaren Arbeitsplatz- und Ausbildungskennzeichnungen. Wechsel erfolgen fast ausschließlich auf eigenen Wunsch. Dass dies nicht immer Freiwilligkeit bedeutet, sondern durch äußere Umstände, z.B. die Arbeitssituation, erzwungen sein kann, machen die Ausführungen zu den Schulwechselgründen im Einzelnen deutlich (s.o. Abb. 4.1.1-4). Der Wunsch nach Wechsel kommt dann z.B. einer Zwangs-Abordnung oder der Arbeitslosigkeit zuvor.

Abb. 4.1.1-5: Gründe für den jüngsten Wechsel bei den LehrerInnen der Basisbefragung und der entsprechenden Gruppe aus der Arbeitsmarkt-Statistik (nur Personen mit Arbeitsplatzwechsel; Angaben in Prozent)



Quelle der Arbeitsmarkt-Daten: Hecker 2000, Übersicht 2, S. 72, eigene Umrechnung

Abb. 4.1.1-6: Schulwechsel vs. Schulwahl (Angaben in Prozent; n = 101)



Für die vorliegende Untersuchung wurden die Angaben dazu, warum ein Lehrer, eine Lehrerin gerade an dieser Schule arbeitet, in anderer Weise zusammengefasst. Entscheidend schien mir nämlich, ob sich in der Begründung insgesamt, also in der Gesamtheit der Nennungen,

eine Wahl für diese und keine andere Schule ausdrückt oder nicht (vgl. Tab. 3.7.2-4 und Anhang 3.2). Hier bestätigt sich: LehrerInnen wählen nur zum geringen Teil die konkrete Schule, in der sie dann arbeiten. Zwar wechseln sie auf eigenen Wunsch, aber selten gezielt.

Abschließend sei daran erinnert, dass Ergebnisse, die aus den Daten der Nachbefragung entstanden sind, nicht als repräsentativ gelten können (vgl. Kap. 3.4.2). Insbesondere sind Frauen in diesem Teil-Datensatz unterrepräsentiert. In einer Forschungslandschaft, in der Schulwechsel von Lehrerinnen und Lehrern überhaupt nicht vorkommt, haben diese ersten Ergebnisse aber dennoch hypothesen-generierende Aussagekraft.

4.1.2 Einflüsse auf die Schulwechselhäufigkeit

Der Datensatz aus der Basisbefragung (n = 514) stellt eine Anzahl möglicher Einflussvariablen zur Verfügung: Soziodemographische Variablen, Variablen der spezifischen Berufswelt und Variablen des Professionalitätskonstrukts (vgl. Kap. 3.7.1). Die Befunde zu den Hauptergebnissen im Zusammenhang mit Schulwechsel sind in Tabelle 4.1.2.-1 dokumentiert¹⁰.

Tab. 4.1.2-1: Einflüsse auf den Schulwechsel: Haupt-Ergebnisse

Schulwechsel und ...	Kennzahlen			die wichtigsten Typen	
	$p(\chi^2)^{*2}$	τ_b^{*2}	Cramers V^{*2}	Beschreibung	X-Wert ^{*2}
... Alter (2) ^{*1}	0,000 bis 0,007	0,15 bis 0,23	–	ältere LehrerInnen mit vielen Schulwechseln	2,0 bis 3,7
... Lebens-situation (4)	0,000 bis 0,04	–	0,12 bis 0,29	<i>junge</i> ^{*3} verheiratete LehrerInnen mit Kind, kein Schulwechsel	2,9
... Funktion, (8d) 4 Ausprägungen	0,003 bis 0,034	–	0,06 bis 0,18	LehrerInnen in Verwaltungsfunktion mit vielen Schulwechseln	2,0 bis 2,7
				<i>Männer</i> ^{*3} in Verwaltungsfunktion mit vielen Schulwechseln	3,7
... Schulform (10)	0,023 bis 0,001	–	0,14 bis 0,19	GrundschullehrerInnen mit vielen Schulwechseln	2,0
				GymnasiallehrerInnen mit wenigen Schulwechseln	2,2

^{*1} Nummerierung der entsprechenden Variablen in Abb. 4.1.2-2

^{*2} Die unterschiedlichen Werte entstehen durch unterschiedliche Variablenformen (vgl. Kap. 3.7.1)

^{*3} Zusätzliche Einflussvariablen für eine dreidimensionale Betrachtung sind kursiv gedruckt.

Als erklärungskräftig erweist sich hauptsächlich eine der demographischen Variablen, nämlich das Alter der Befragten (2)¹¹, und das wohl weniger aus Gründen des Lebenszyklus, sondern wegen der unterschiedlichen gesellschaftspolitischen und damit auch schulstrukturellen Bedingungen, mit denen die LehrerInnen in ihrem Berufsleben konfrontiert waren. Die älteste Altersgruppe umfasst nämlich die Kolleginnen und Kollegen, die bereits während des großen schulstrukturellen Umbruchs der Wirtschafts-Wunder- und Sputnik-Schock-Zeit LehrerInnen waren¹². Sie haben überzufällig häufig drei bis vier Mal oder öfter die Schule gewechselt, einfach, weil ihre alte Schule nicht fortbestand – oder auch, weil eine neu geschaffene Schulform Lehrkräfte brauchte. Sie unterscheiden sich damit deutlich von den Lehrkräften der mittleren

¹⁰ Daneben gibt es eine Vielzahl von Einzelbefunden; eine Gesamtdokumentation findet sich in Anhang 5.1.

¹¹ Nummerierung der entsprechenden Variablen in Abb. 4.1.2-2.

¹² Angaben über das Alter können hier als Angaben über Berufsjahre interpretiert werden ($\tau_b = 0,91$; vgl. Tab. 3.7.1-3 und den zugehörigen Text).

und der jüngsten Altersgruppe, deren Schulwechselzahlen nicht signifikant von den Erwartungswerten abweichen. Für die jungen LehrerInnen spielt im Zusammenhang mit Schulwechsel eine andere soziodemographische Variable eine Rolle, nämlich die Frage, ob sie ein Kind haben oder nicht (4): Mit Kind sind sie ortsfester. Auswirkung auf die Schulwechselhäufigkeit hat auch eine der berufsspezifischen Variablen, nämlich eine verwaltungsnahe Funktionsstelle, meist als SchulleiterIn (8d): Diese Personen haben aus Karrieregründen öfter die Schule gewechselt – und über die Leitungsfunktion gewinnt dann auch das Geschlecht (1) Bedeutung: Es handelt sich typischerweise um Männer. Weniger plausibel erscheint der Befund zur Schulform (10): GrundschullehrerInnen wechseln die Schule öfter als erwartet, GymnasiallehrerInnen weniger oft¹³. Variablen der spezifischen Professionalitäts-Definition haben auf die Schulwechselhäufigkeit keinen Einfluss.

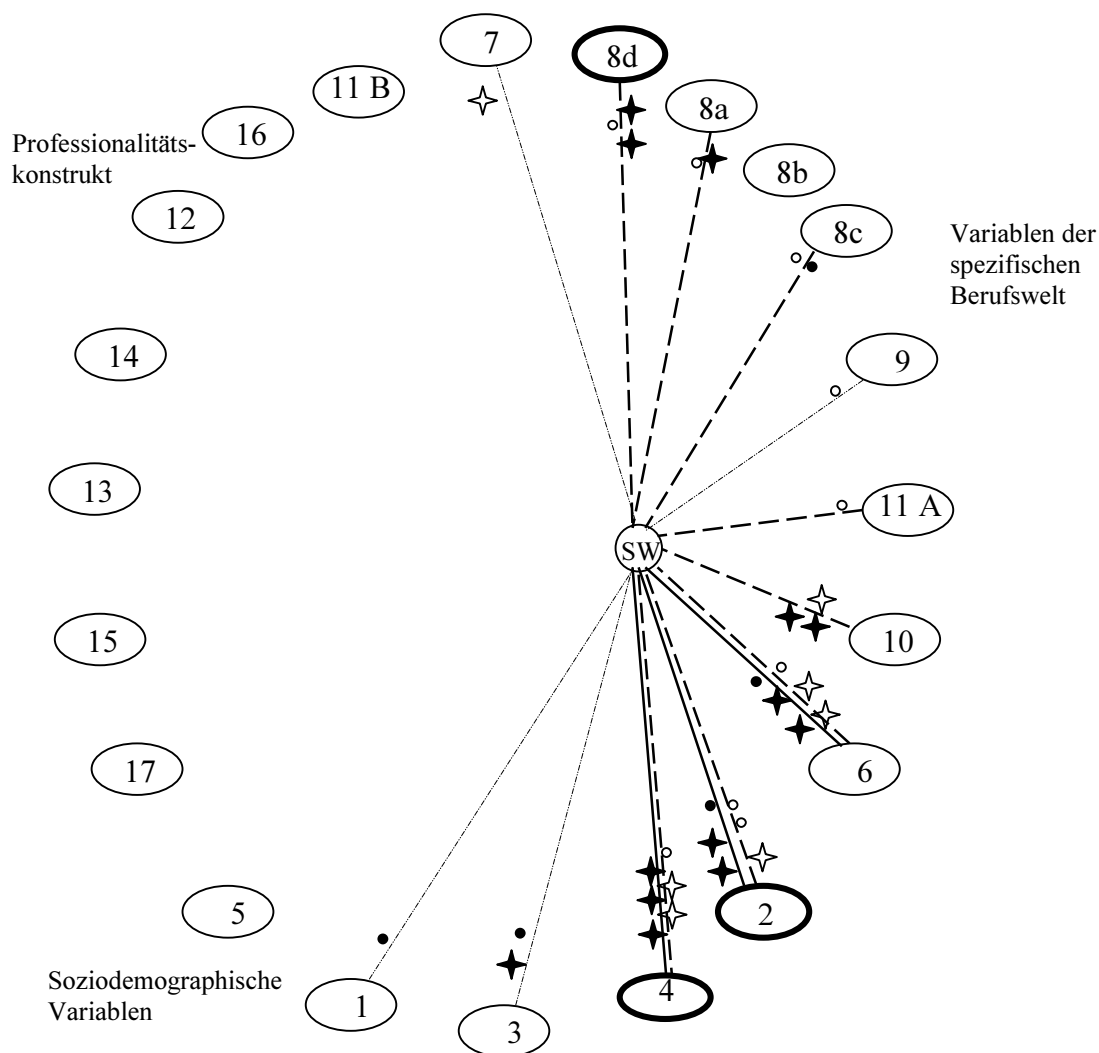
In einer abschließenden Graphik sind Korrelationen, globale Signifikanzen und Typen / Antitypen für Schulwechselhäufigkeiten von LehrerInnen und die vielfältigen weitergehenden Beschreibungen aus den 18 Einflussgrößen der Basisbefragung im Überblick dargestellt (Abb. 4.1.2-2). Die Einflussvariablen sind im Kreis angeordnet, aufgereiht nach den drei Variablengruppen. Die aussagekräftigsten Drittvariablen sind fett umrandet und im Text besprochen¹⁴. Signifikante Verknüpfungen zwischen den Einflussvariablen und der Variable „Schulwechselhäufigkeit“ sind als gestrichelte Linien eingetragen, korrelative Beziehungen – je nach Höhe – als dicke oder dünne durchgezogene Linie. Typen, Antitypen und bemerkenswerte nicht-signifikante Abweichungen sind durch Sterne bzw. Punkte auf diesen Linien dargestellt. Die Form der Graphik ist so gewählt, dass die Ergebnisse zu den Variablen der Professionellen Beweglichkeit ebenfalls Platz darin finden können (vgl. Abb. 4.3.2-3 und 4.3.3-1)¹⁵. Festgehalten sei: Deutliche Korrelationen ($> |0,3|$) mit Schulwechselhäufigkeit gibt es für keine der Einflussvariablen, die hier zur Verfügung stehen. Global signifikant ist die Verknüpfung mit drei der vier soziodemographischen Variablen und mit acht der zehn Variablen der spezifischen Berufswelt. Mit den Variablen des Professionalitäts-Konstrukts, die am deutlichsten Auskunft geben über die Art, wie die Befragten ihren Lehrer-Beruf begreifen, besteht keine Beziehung; sie haben auf das Schulwechselverhalten offensichtlich keinen Einfluss.

¹³ In der Art der Berufsarbeit sehe ich keinen Grund, im Gegenteil: Kleinere Kinder sind m.E. mehr auf die Konstanz der Lehrperson angewiesen als größere. Möglicherweise ist der Befund ein Flächenstaat-Effekt: In ausgeprägt ländlichen Gebieten bedeutet Wechsel des Gymnasiums häufig Wechsel des Zentralortes. Grundschulen dagegen sind breiter gestreut; der Schulwechsel bedeutet für die LehrerIn nicht gar so lange Schulwege oder gar Wechsel des eigenen Lebensmittelpunkt. Überprüfbar ist diese Vermutung hier natürlich nicht.

¹⁴ Die Variable mit der Nr. 6, Achtundsechziger-Sozialisation, ist ebenfalls auffällig. Sie verdoppelt aber hier lediglich die Erkenntnisse zum Alter und wird deshalb nicht gesondert berücksichtigt (vgl. Anhang 5.1).

¹⁵ Einer vergleichenden Betrachtung wird am Beginn des Kapitels 4.5 Raum gegeben.

Abb. 4.1.2-2: Einflüsse auf die SchulWechselhäufigkeit (SW)



Legende zu den Variablenzusammenhängen

kein Zusammenhang,
aber Auffälligkeit
Signifikanz

Korrelation > 0,2
Korrelation > 0,3

Legende zu den Typen/ Antitypen

Typ Antityp
Nicht signifikante Abweichung $\geq |1,5|$
• nach oben ○ nach unten

Legende zu den Variablen

SW Schulwechselhäufigkeit

1 – 5 Soziodemo-
graphie
1 Geschlecht
2 Alter
3 Herkunftsfamilie
4 Lebenssituation
5 Zusatzaktivitäten

6 – 11B Variablen der spezifischen Berufswelt

**6 Achtundsechziger-
Sozialisation**
7 Fortbildungsaktivität
8a Leitungsfunktion
8b Fachfunktion
8c Funktion überhaupt

**8d Funktion,
4 Ausprägungen**
9 Fachbreite
10 Schulform

11A Klima / Kollegium
11B Berufszufriedenheit

12 – 17 Professionalitäts-
konstrukt

12 Lehrpotential
13 Erziehungspotential
14 Beziehungspotential
15 Benotungspotential
16 Verwaltungspotential
17 Gesamtpotential

4.2 Schulwechselerfahrungen

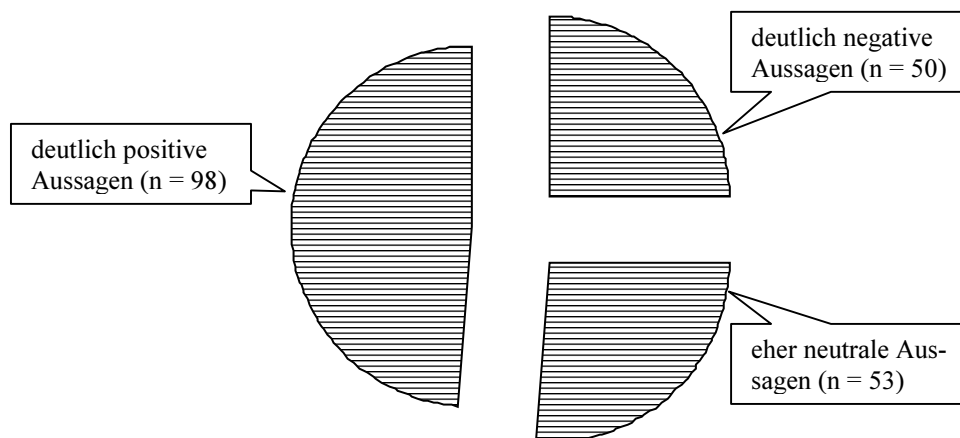
Was Lehrerinnen und Lehrer erleben, wenn sie die Schule wechseln, wird in Kapitel 4.1 nicht thematisiert. Dazu liefert die Nachbefragung einige Ergebnisse (vgl. den Fragebogen in Anhang 9.2); sie werden im ersten Teil dieses Unterkapitels dargestellt. Quelle sind hauptsächlich die Rating-Angaben zu den jeweiligen Einstiegserfahrungen (Frage 9, 14 und 15), für die Vielwechsler auch zu den Unterschieden zwischen diesen Erfahrungen (Frage 15). Graphische Darstellungen beziehen sich auf diese Angaben. Benutzt werden außerdem die offenen Felder des Fragebogens zu den Gründen, die gerade an diese Schule führten (Frage 2, 14 und 15) und zu den generellen Einschätzungen von Schulwechsel (Frage 18).

Im zweiten Teil des Kapitels interessiert der Einfluss der Wechselspezifika auf die drei zentralen Größen der Untersuchung, auf Schulwechselhäufigkeit, Innovationspotential und Veränderungsbereitschaft. Getestet werden die Variablenkonstrukte aus der Nachbefragung, die bereits hergeleitet sind: Eingewöhnungszeit und Dauer der Berufstätigkeit an der jetzigen Schule, aktuelles und generelles Schulwahlverhalten und die Entwicklung der Einstiegserfahrungen und der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen (vgl. Kap. 3.7.2). Es zeigt sich, dass zweidimensional kein Einfluss besteht. Für beide Variablen der Professionellen Beweglichkeit reduziert sich der Datensatz derart, dass eine dreidimensionale Betrachtung nicht möglich ist; das macht die Informationen aus der Nachbefragung für die Haupt-Argumentationslinie dieser Arbeit weitgehend hinfällig.

Erfahrungen mit Schulanfangszeiten

Die 103 LehrerInnen, die sich für die Nachbefragung zur Verfügung stellten, geben Auskunft über 201 Anfangszeiten. Etwa die Hälfte der Einschätzungen sind deutlich positiv, ein Viertel deutlich negativ.

Abb. 4.2-1: Aussagen zu Schulanfangszeiten (n = 201)

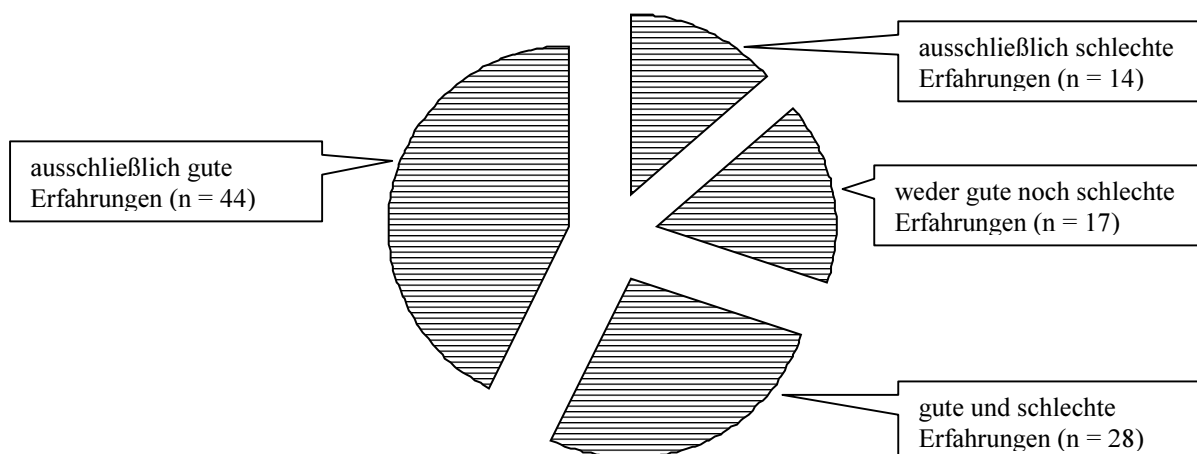


Rechnet man diese Aussagen den Personen zu, die sie gemacht haben, ergeben sich vier Gruppen (vgl. Abb. 4.2-2). Nur 14 Lehrerinnen und Lehrer berichten ausschließlich über schlechte Erfahrungen in der Anfangszeit, etwa drei Mal so viele ausschließlich über gute.

Diese Einschätzungen sind unabhängig davon, wie häufig die entsprechenden LehrerInnen tatsächlich Erfahrungen gewonnen haben mit Neueinsteigern, wie häufig sie also die Schule gewechselt haben ($p(\chi^2) = 0,34$, X-Werte zwischen 0,8 und -0,8). Es gibt also Vielwechsler

mit nur guten Einstiegserfahrungen und Wenigwechsler mit nur schlechten. Offensichtlich hängt Bleiben oder Gehen nicht von den Einstiegserfahrungen ab.

Abb. 4.2-2: LehrerInnen und ihre Schuleinstiegserfahrungen



In freien Formulierungen berichten die Lehrerinnen und Lehrer über Begründungen, Befürchtungen, Reflexionen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Schulwechsel. Sie beziehen sich dabei auf eigene Erlebnisse, aber auch auf Beobachtungen beim Wechsel der KollegInnen. Es ergeben sich zwei große Gruppen: Erfahrungsberichte über Anfangszeiten an neuen Schulen und grundsätzliche Einstellungen zum Schulwechsel. Ihre Analyse könnte, so ist mein Eindruck, Aussagen über das Selbstbild dieser LehrerInnen im Hinblick auf die Institution Schule ergeben. Hier sei lediglich angemerkt: Anders als bei der Rating-Einschätzung überwiegen in den freien Äußerungen Skepsis und Befürchtungen. Vor allem scheint die Verunsicherung, die jeder Anfang an einer neuen Arbeitsstelle mit sich bringt, für viele LehrerInnen bedrohlich. Dies könnte für Schulentwicklungsprojekte relevant sein: Jede pädagogische Neuorientierung – sowohl des Einzelnen wie der Einzelschule wie auch der Schule als Institution – geht mit Veränderungen einher, die „Chaosresistenz“ erfordern, also die Möglichkeit, innerhalb chaotischer Prozesse offen zu sein und gleichzeitig orientiert zu bleiben; daran lässt die analysierte Schulentwicklungsliteratur keinen Zweifel (vgl. insb. Kap. 2.3.2: Balance zwischen institutioneller Veränderung und Stabilität). Von der selbstsicheren Gelassenheit, die hier nötig ist, sind die Äußerungen zur Umorientierung bei Schulwechsel weit entfernt.

Einflüsse wechelspezifischer Variablen auf die drei Hauptvariablen der Untersuchung

Die Angaben zum Schulwechselverhalten der 103 Befragten der Nachbefragung sind für diese Untersuchung zu sechs Variablen gebündelt (vgl. Kap. 3.7.2). Drei davon beziehen sich auf die Schule, in der die Lehrerinnen und Lehrer zum Zeitpunkt der Befragung arbeiteten: Anzahl der Berufsjahre an der jetzigen Schule, Einstiegserfahrungen dort und Gründe, die gerade in diese Schule führten. Die drei anderen versuchen eine Gesamtdynamik einzufangen: Generelles Schulwahlverhalten als Tendenz, die alle Schulwahlangaben jeder LehrerIn berücksichtigt, Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen und Entwicklung der Einstiegserfahrungen. Diese sechs Variablen ergeben mit keiner der Hauptvariablen „Schulwechselhäufigkeit“, „Innovationspotential“ und „Veränderungsbereitschaft“ irgend einen Typ oder Antityp (vgl. Anhang 4.2). Auch global sind sie, bis auf eine Ausnahme, unabhängig voneinander: Eigeninitiative bei der Wahl der aktuellen Schule und Anzahl der Schulwechsel sind miteinander verknüpft.

Einige Korrelationen $> 0,2$ sind zu verzeichnen, allerdings keine $> 0,3$ (Tab. 4.2-2); keine der Variablen erklärt also viel von der Varianz einer anderen. Es zeigt sich, dass Veränderungsbereitschaft eher mit längerer Berufszeit an der jeweiligen Schule einhergeht. Zu schneller Wechsel ist möglicherweise nicht schulentwicklungs-freundlich. Die Ergebnisse zum Schulwahlverhalten und zur Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen¹⁶ sind inhaltlich widersprüchlich; sie können nicht interpretiert werden.

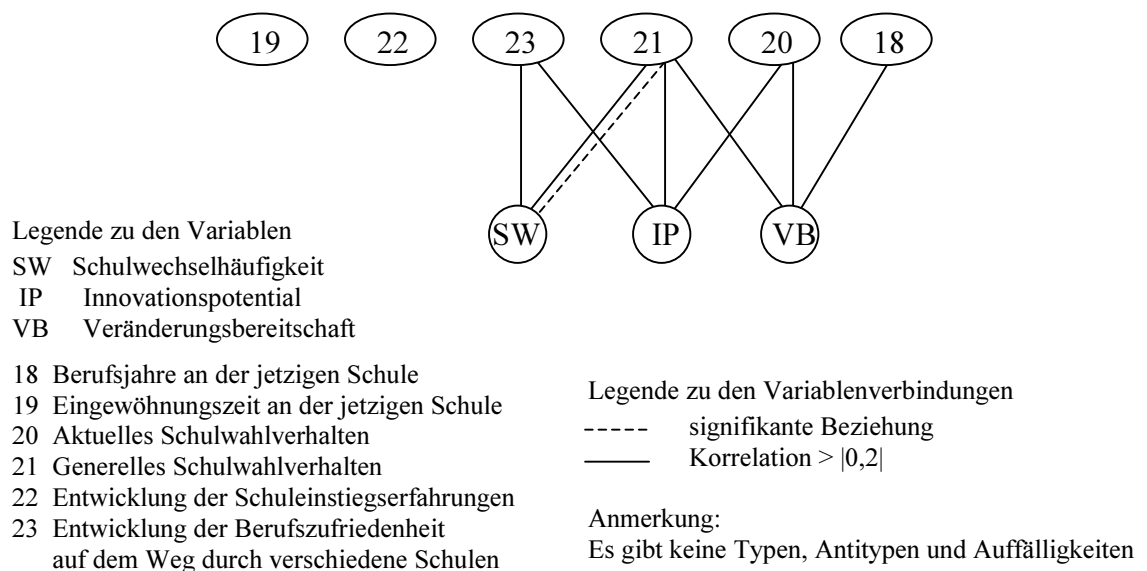
Tab. 4.2-3: Einflüsse der wechelspezifischen Variablen auf Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit, tabellarische Darstellung

wechselspezifische Variablen	Hauptvariablen	Schulwechselhäufigkeit		Innovationspotential		Veränderungsbereitschaft	
		tb	V	tb	V	tb	V
Berufsjahre an der jetzigen Schule	(18)*	-0,19	–	-0,01		0,24	
Einstiegserfahrung an der jetzigen Schule	(19)	0,02	–	-0,08		0,11	
Aktuelles Schulwahlverhalten	(20)	–	0,11		0,27		0,30
Generelles Schulwahlverhalten	(21)	–	0,22		0,21		0,25
Entwicklung der Einstiegserfahrungen	(22)	-0,10	–	-1,12		0,17	
Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen	(23)	-0,25	–	0,21		0,10	

* Diese Nummern kennzeichnen die Variablen in Abb. 4.2-4.

Signifikanzen, Korrelationen und das Fehlen von Typen und Antitypen sind abschließend graphisch zusammengefasst (Abb. 4.2-4).

Abb. 4.2-4: Einflüsse der wechelspezifischen Variablen auf Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit, graphische Darstellung



Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die spezifischen Erfahrungen mit Schulwechseln nach Datenlage auf die Anzahl dieser Wechsel und auf die Professionelle Beweglichkeit der Lehrkräfte nur wenig Einfluss haben. Einschränkend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Aussagen hier nicht als repräsentativ gelten können. Insbesondere gibt es zu wenige Frauen im Sample der Nachbefragung (vgl. Kap. 3.4.2).

¹⁶ Die Interpretation von Cramers V wurde mit Hilfe der X-Werte der entsprechenden Kreuztabellen versucht. Für die Variable „Veränderungsbereitschaft“ sind diese Berechnungen allerdings z.T. unzuverlässig (Kleiner-Fünf-Klausel). Eine Dokumentation findet sich in Anhang 4.2.

4.3 Professionelle Beweglichkeit

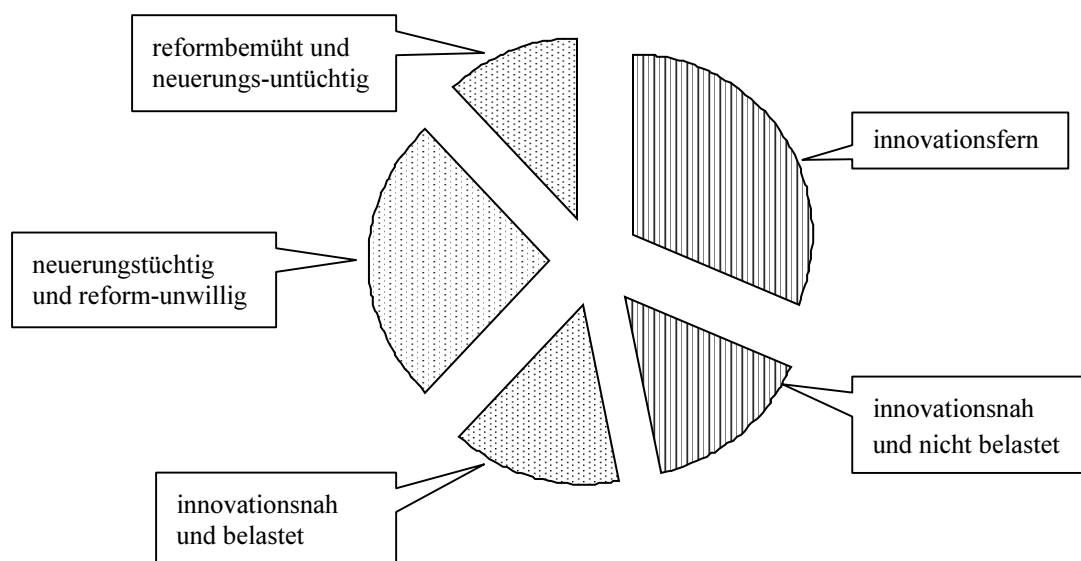
Professionelle Beweglichkeit wird in dieser Studie auf zwei verschiedene Arten gemessen: Zum Einen als „Innovationspotential“ der LehrerInnen und zum anderen als ihre „Veränderungsbereitschaft“.

Innovationspotential

„Innovationspotential“ ist eine Extremgruppenvariable (vgl. Kap. 3.2.2 und 3.6.1, insbesondere Tab. 3.6.1-2 und Abb. 3.6.1-3). Sie ist nur für die LehrerInnen definiert, die angaben, sie könnten einerseits gut Neues erproben und hielten andererseits Reformarbeit für eine wichtige Aufgabe in ihrem Beruf – oder eben von beidem das Gegenteil. LehrerInnen, die beide Anfragen negativ beantworten, gelten als innovationsfern, die mit positiven Aussagen zu diesen Fragen als innovationsnah, allerdings mit einer Einschränkung: Forschungsergebnisse zur Handlungsrelevanz von Selbsteinschätzungen lassen es angezeigt sein, positive Selbstaussagen nur dann als valide einzuschätzen, wenn die LehrerIn, die sie macht, sich gleichzeitig gesundheitlich nicht als belastet erlebt (vgl. Kap. 3.3.2). Als innovationsnah gelten also gesundheitlich unbelastete LehrerInnen, die gut Neues erproben können und Schul-Reformarbeit für einen wichtigen Aspekt ihres Berufs halten¹⁷.

Etwas mehr als die Hälfte der LehrerInnen, die an der Basisbefragung teilnahmen, ist weder innovationsnah noch innovationsfern; sie gehören den Mischgruppen an, für die diese Variable nicht definiert ist (vgl. Abb. 4.3-1). Neben den gesundheitlich belasteten Innovationsnahen sind dies zwei Lehrergruppen, für die Einschätzung der eigenen Fertigkeit und Bedeutungsdimension nicht übereinstimmen: Entweder können sie nicht gut Neues erproben, oder sie halten Reformarbeit nicht für wichtig. Grob gesprochen, ist im Gesamtdatensatz eine Drittelung zu konstatieren: Ein Drittel der LehrerInnen kann als innovationsfern gelten, für ein Drittel weichen Reforminteresse und Neuerungskraft voneinander ab und das letzte Drittel schätzt sich als innovationsnah ein.

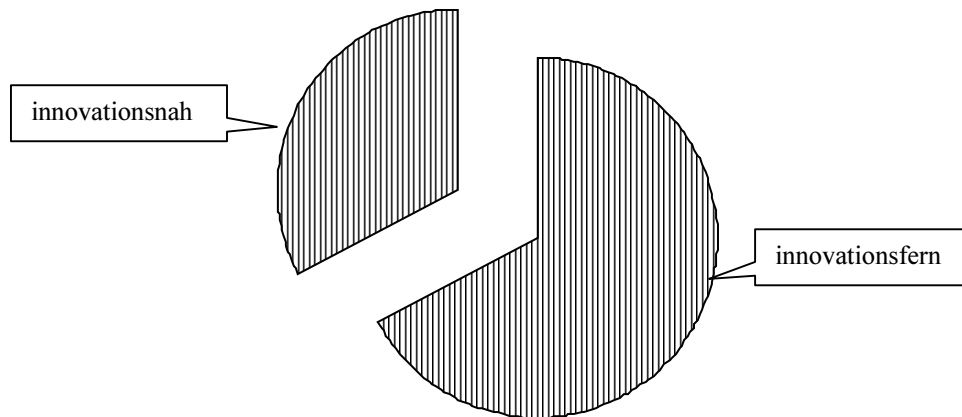
Abb. 4.3-1: Extremgruppen des Innovationspotentials und Befragte insgesamt (n = 503)



¹⁷ Die Konstruktion als Extremgruppenvariable und der Teilausschluss der gesundheitlich belasteten LehrerInnen reduziert den Datensatz der Basisbefragung für Untersuchungen mit dieser Variablen auf n = 235.

Eindeutige Aussagen über das Innovationspotential lassen sich nur für zwei der fünf Gruppen in Abbildung 4.3-1 treffen: Für die Innovationsfernen und für die LehrerInnen, die sich als innovationsnah einschätzen und gesundheitlich nicht belastet sind. Für die anderen Gruppen ist die Interpretation fraglich; sie eignen sich nicht für die weitere Analyse. Aussagen zum Innovationspotential werden also nur im reduzierten Datensatz getroffen. Er umfasst 158 innovationsferne und 77 innovationsnahe KollegInnen (Abb. 4.3-2).

Abb. 4.3-2: Das Innovationspotential von LehrerInnen (n = 235)



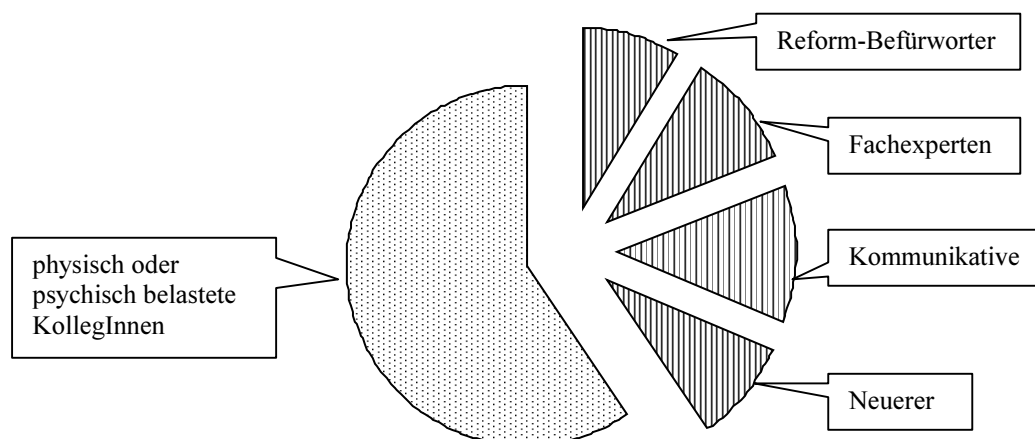
Reformbereitschaft und Neuerungskraft gelten als Kennzeichnung der innovativen LehrerIn. Die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Konzept macht es fraglich, ob es als empirischer Indikator geeignet ist (vgl. insb. Kap. 2.2.5). Das wichtigste Argument: Was gemessen wird, ist nicht eindeutig: es kann selbstbestimmte und ausführende Innovation gleichermaßen sein.

Veränderungsbereitschaft

Um bessere Kennzeichnungen zu finden, die LehrerInnen als geeignet für die Schulreform ausweisen, wurden Schulentwicklungs-Veröffentlichungen analysiert (vgl. insb. Anhang 1.1 und Kap. 2.3.3). Hier konnten die unterschiedlichsten Anforderungen extrahiert werden, durch die „LehrerInnen für die Schulentwicklung“ gekennzeichnet sind (Anhang 1.2). Achtzehn davon lassen sich im Datensatz der Basisbefragung operationalisieren (Anhang 2.1). Eine Clusteranalyse ergibt vier Lehrergruppen mit unterschiedlicher Veränderungsbereitschaft (vgl. Kap. 3.6.2 f): Es sind die Neuerer, die Kommunikativen, die Fach-Experten und die Reformbefürworter. Alle Gruppen sind im Basisdatensatz etwa gleich stark vertreten; allerdings ist die Variable nur für knapp die Hälfte der Befragten definiert (Abb. 4.3-3): Auch die Quellvariablen der Clusteranalyse sind Selbstaussagen, und den Selbstaussagen belasteter LehrerInnen ist nicht zu trauen (vgl. Kap. 3.3.2)¹⁸. Über die Veränderungsbereitschaft belasteter Kolleginnen und Kollegen lassen die Forschungsmittel, die hier zur Verfügung stehen, keine Aussage zu.

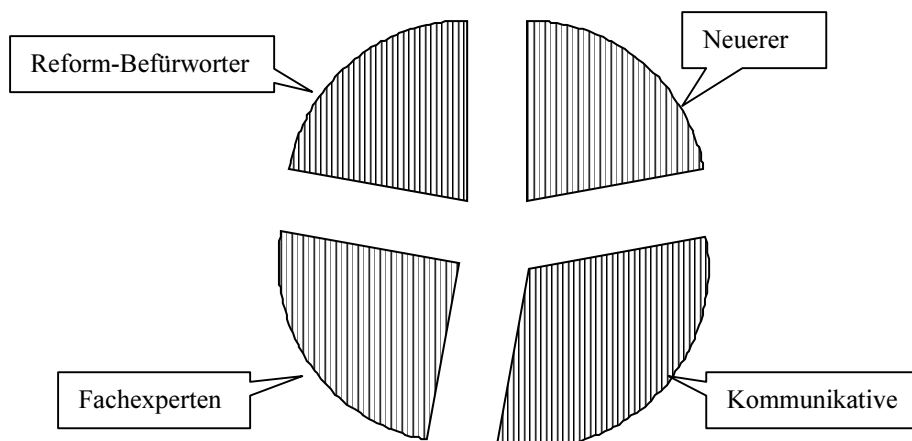
¹⁸ Das reduziert den Datensatz für die Variable „Veränderungspotential“ empfindlich: Es gibt – bei vier Merkmalsausprägungen – nur n = 208 gültige Fälle.

Abb. 4.3-3: Gruppen der Veränderungsbereitschaft und Befragte insgesamt (n = 463)



Neuerer und Reform-Befürworter stellen ein Fünftel, Fachexperten ein Viertel und Kommunikative ein knappes Drittel der LehrerInnen, für die diese Variable konstruiert werden konnte (Abb. 4.3-4).

Abb. 4.3-4: Gruppen der Veränderungsbereitschaft (n = 208)



Keine dieser Gruppen erzielt für alle Kennzeichnungen der Veränderungsbereitschaft hohe Werte: So messen viele Neuerer dem Fachwissen wenig Bedeutung bei, den Kommunikativen fehlt häufig Fortbildungsfreude und Veränderungswille, die Fachexperten interessieren sich nur selten für die Schule als Ganzes und den Reform-Befürwortern fehlt i.d.R. die nötige Umsetzungskompetenz. Vor allem die ersten drei Gruppen verfügen allerdings über Besonderheiten, die für Schulentwicklung unerlässlich sind (vgl. Anhang 2.5); nach diesen Schwerpunkten sind sie benannt. Neuerer können als die veränderungsbereiteste Gruppe gelten¹⁹, mit

¹⁹ Besonderheiten bei der Konstruktion der Cluster-Variablen erlauben es, die Gruppen in der angegebenen Reihenfolge in eine Rangreihe zu bringen (vgl. Kap. 3.6.3).

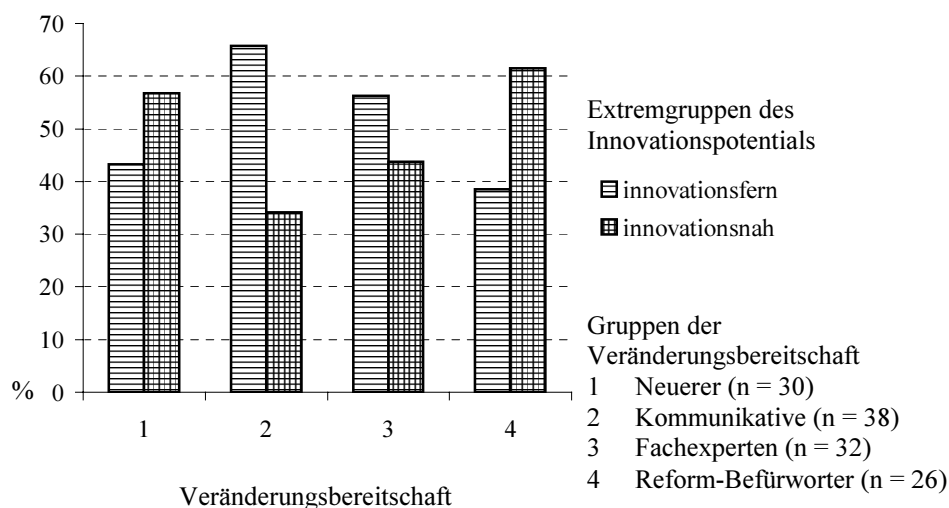
einigem Abstand gefolgt von den Kommunikativen und den Fachexperten; wieder mit Abstand folgen als letzte Gruppe die Reform-Befürworter.

Im Folgenden werden die beiden Variablen der professionellen Beweglichkeit zu einander in Beziehung gesetzt (Kap. 4.3.1). Dann stelle ich für jede von ihnen die Zusammenhänge zu den Einflussvariablen aus der Basisbefragung dar (Kap. 4.3.2 und 4.3.3).

4.3.1 Zum Zusammenhang von Innovationspotential und Veränderungsbereitschaft

Von den beiden Versionen der „Professionellen Beweglichkeit“ (s.o.) ist „Veränderungsbereitschaft“ zweifellos die aussagekräftigere. Zwar misst auch die Variable „Innovationspotential“ eine Form von Beweglichkeit, allerdings nur in einem Doppel-Aspekt. Ein Vergleich der beiden Variablen der Professionellen Beweglichkeit²⁰ fördert Interessantes zu Tage (Abb. 4.3.1-1).

Abb. 4.3.1-1: Gruppen der Veränderungsbereitschaft und ihr Innovationspotential
(n = 126; Angaben in Prozent der Gruppen)



Jede der vier Gruppen, die unterschiedliche Anforderungen der Veränderungsbereitschaft erfüllt (bzw. nicht erfüllt), umfasst LehrerInnen beider Typen, innovationsferne und innovationsnahe. Offensichtlich gibt es – unabhängig von der Bedeutung, die schulentwicklungsrelevante Aspekte des Berufs im LehrerInnen-Alltag haben – immer KollegInnen, die auf Veränderung setzen, und solche, die das nicht tun, sondern im Prinzip mit der Schule zufrieden sind, wie sie ist. Für sie gibt es keinen Grund, Neues zu erproben, um Reformen voran zu treiben; dies schließt aber nicht aus, dass sie Altes besser machen wollen und nach ihrer eigenen Einschätzung auch können.

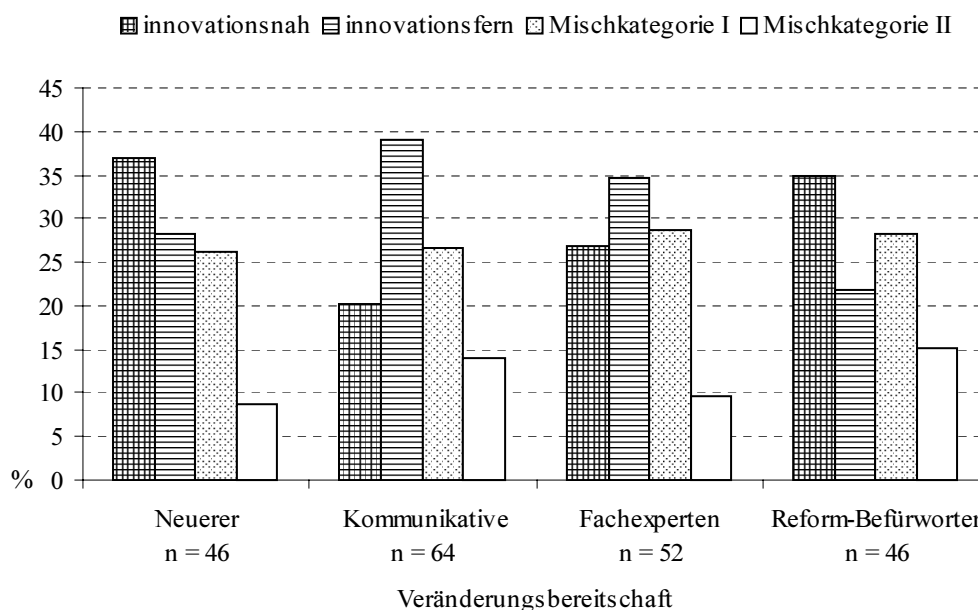
Abb. 4.3.1-1 verleitet dazu, die Unterschiede zwischen den Gruppen der Veränderungsbereitschaft zu überschätzen, zeigt sie doch jeweils nur den Teil, für den die Extremgruppenvariable „Innovationspotential“ definiert ist, und dieser Anteil schwankt von Gruppe zu Gruppe²¹. Das Bild ändert sich etwas – und wird realistischer –, wenn auch die Mischkategorien berücksichtigt werden, die bei der Konstruktion der Extremgruppenvariablen entstanden sind (vgl. insb.

²⁰ Zwischen beiden Variablen besteht keine signifikante Verknüpfung, aber eine deutliche Korrelation ($p(\chi^2) = 0,12$, $\tau_b = 0,40$; vgl. Kap. 3.6.3, Ende).

²¹ Gültiger Anteil der Extremgruppenvariablen „Innovationspotential“ an den Neuerern 65,2 %, an den Kommunikativen 59,4 %, an den Fach-Experten 61,5 % und an den Reform-Befürwortern 56,5 %.

Abb. 3.6.1-3)²². Mischkategorie I umfasst alle Lehrerinnen und Lehrer, die zwar gut Neues erproben können, aber Reformarbeit nicht für wichtig halten, und Mischkategorie II alle diejenigen, die nicht gut Neues erproben können, Reformarbeit aber als wichtigen Teil der eigenen Berufsausübung ansehen. Jede der vier Gruppen der Veränderungsbereitschaft kann in diesen vier Teilgruppen dargestellt werden (Abb. 4.3.1-2); für diese Variablenkombination besteht keine globale Signifikanz, keine nennenswerte Korrelation und kein Typ / Antityp ($p(\chi^2) = 0,58$, Cramers V = 0,11; X zwischen -1,3 und 1,0).

Abb. 4.3.1-2: Gruppen der Veränderungsbereitschaft und ihr Innovationspotential, Extrem- und Mischkategorien (N = 208; Angaben in Prozent der Gruppen)



Bedeutung der beiden Mischkategorien

Mischkategorie I: LehrerInnen, die nach ihrer Selbsteinschätzung gut Neues erproben können, aber Reformarbeit nicht für einen wichtigen Ausschnitt ihres Berufes halten

Mischkategorie II: LehrerInnen, die zwar Reformarbeit für ein wichtiges Berufssegment halten, aber nicht gut Neues erproben können

Jetzt zeigt sich: Unter den Neuerer gibt es die meisten innovationsnahen. Die Reformbefürworter stehen ihnen allerdings kaum nach, vor allem aber ist der Anteil der Innovationsfernen hier deutlich kleiner. Diese Beobachtung gibt erneut Anlass, an der Brauchbarkeit des Indikators „Innovationspotential“ zu zweifeln, jetzt aufgrund der Datenlage. Offensichtlich ist nicht klar, was er eigentlich misst. Erinnert sei an die Unterscheidung zwischen „kreativer Innovation“ und „ausführender Innovation“ (vgl. Kap. 2.2.5). Möglich wäre zum Beispiel, dass die Gruppe der Neuerer von sich aus Neues ausprobiert, die der Reform-Befürworter aber darauf wartet, dass ihnen das „richtige Neue“ beigebracht und abverlangt wird. Nicht nur die Handlungskompetenzen, die diesen Gruppen jeweils zur Verfügung stehen oder auch fehlen, stützen diese Interpretation (vgl. Anhang 2.5), sondern auch die Kennzeichnungen der Reform-Befürworter, die sich aus der zweidimensionalen Analyse ergeben (vgl. Kap. 4.3.3); z.B. gibt es hier den Typ mit geringem Lehrpotential.

²² Mischkategorie III – sie umfasst alle diejenigen, die zwar angeben, gut Neues erproben zu können und Reformarbeit für einen wichtigen Teil ihres Berufs anzusehen, die aber gleichzeitig gesundheitlich belastet sind – kommt hier nicht vor, da „Veränderungsbereitschaft“ nur im Teildatensatz der gesundheitlich unbelasteten LehrerInnen konstruiert ist (Kap. 3.6.2, Einleitung).

Besonders wenige Innovationsnahe gibt es unter den Kommunikativen. Das gibt zu denken, denn reger Austausch im Kollegium ist nötig, sollen reformerische Veränderungen nicht auf die Arbeit in einzelnen Klassenzimmern beschränkt bleiben. Die Sozialkompetenz, die sich darin ausdrückt, wird für Schulentwicklung dringend benötigt; daran lässt die Schulentwicklungsliteratur keinen Zweifel (vgl. insb. Kap. 2.3.3 und Anhang 1.2, jeweils Ausführungen zur Sozialkompetenz). Es scheint aber, dass ein Spannungsverhältnis besteht zwischen der tatkräftigen Entscheidung, Reform zu wagen, und dem selbstverständlichen Aufgehobensein im Kollegium, das vertrauensvolle Kommunikation ermöglicht. Diese doppelte Anforderung, nämlich aktiv Neues voranzutreiben und dem, was ist, nicht nur bei den SchülerInnen, sondern auch unter den KollegInnen Raum zu geben, könnte u.a. gemeint sein, wenn davon die Rede ist, der LehrerIn müssten sowohl ihre männlichen als auch ihre weiblichen Seiten im Beruf zur Verfügung stehen (Horstkemper 2000). Hier scheint es allerdings eher so, dass diese unterschiedlichen Aufgaben schwerpunktmäßig von verschiedenen Personen verkörpert werden – eine echte Kooperations-Anforderung, die „Wertschätzung des Andersartigen“ verlangt, z.B. als Solidarität im Lehrerteam (Messner 1998a, 99). Wie es damit steht bei den LehrerInnen der vorliegenden Untersuchung, lässt sich in den vorhandenen Daten nicht ermitteln.

Dieser Gedankengang wird bei der dreidimensionalen Analyse von Schulwechselhäufigkeit, Professioneller Beweglichkeit und den Einflussvariablen aus der Basisbefragung erneut aufgegriffen (vgl. Kap. 4.5). In den hier folgenden Unterkapiteln sind die Auffälligkeiten dargestellt, die sich zweidimensional für die LehrerInnen mit unterschiedlicher Professioneller Beweglichkeit finden ließen, zunächst für Innovationspotential (Kap. 4.3.2), dann für Veränderungsbereitschaft (Kap. 4.3.3). Sie erhärten, dass „Innovationspotential“ und „Veränderungsbereitschaft“ etwas Verschiedenes messen, stehen sie doch mit unterschiedlichen Ausschnitten aus der Menge der Einflussvariablen in Beziehung.

4.3.2 Einflüsse auf das Innovationspotential

„Innovationspotential“ als Indikator ist aus theoretischen Überlegungen fragwürdig (vgl. Kap. 2.2), und die Datenlage zu Innovationspotential und Veränderungsbereitschaft verstärkt dieses Unbehagen noch (vgl. Kap. 4.3.1). Dennoch arbeite ich weiter mit ihm, weil dies sich im Folgenden als aufklärend in neuem Sinn erweist (vgl. insb. Kap. 4.5.3). In diesem Kapitel wird, quasi routinemäßig, dargelegt, wie diese Variable mit den übrigen Informationen im Datensatz vernetzt ist. Geprüft werden die siebzehn Einflussgrößen aus der Basisbefragung: Soziodemographische Variablen, Variablen der spezifischen Berufswelt und Variablen des Professionalitätskonstrukts. Die Beschreibung der Typen und Antitypen und die entsprechenden Kennzahlen zeigt die folgende Tabelle (Tab. 4.3.2-1)²³.

Interpretierbare Typen gibt es nur mit dreien der möglichen Einflussvariablen aus der Basisbefragung: mit Beziehungspotential (14²⁴), Verwaltungspotential (16) und Fortbildungsaktivitäten (7). Die Variable Gesamtpotential (17) ist ebenfalls korrelativ mit „Innovationspotential“ verknüpft. Diese hoch signifikante Beziehung weist Typen / Antitypen für alle vier Konfigurationen aus (vgl. Anhang 5.2) und sagt trotzdem nichts aus: „Innovationspotential“ ist Bestandteil der Variablen „Gesamtpotential“, die starke Beziehung also aus der Variablenkonstruktion begründet (vgl. Tab. 3.7.1-12.3 und den zugehörigen Text). Konstruiert man „Gesamtpotential“ ohne „Innovationspotential“, verschwindet die Beziehung ($\tau_b = 0,05$, $p(\chi^2) = 0,65$, X-Werte zwischen $-0,3$ und $0,3$). Sie wird im Folgenden ignoriert.

²³ Eine Gesamtdokumentation findet sich in Anhang 5.2.

²⁴ Diese Nummern geben die Variablenkennzeichnungen in Abb. 4.3.2-3 an.

Tab. 4.3.2-1: Einflüsse auf das Innovationspotential: Haupt-Ergebnisse

Innovationspotential und ...	Kennzahlen		Die wichtigsten Typen Beschreibung	X-Wert
	$p(\chi^2)$	τ_b		
... Beziehungspotential (14) ^{*1}	0,000	0,36	innovationsnahe LehrerInnen mit hohem Beziehungspotential	2,0
			innovationsferne LehrerInnen mit geringem Beziehungspotential	2,4
			innovationsnahe <i>Grundschul</i> -LehrerInnen ^{*2} mit hohem Beziehungspotential	2,5
			innovationsnahe <i>Hauptschul</i> -LehrerInnen ^{*2} mit hohem Beziehungspotential	2,6
			innovationsferne <i>Realschul</i> -LehrerInnen ^{*2} mit niedrigem Beziehungspotential	4,7
... Verwaltungspotential (16)	0,006	0,20	innovationsnahe LehrerInnen mit hohem Verwaltungspotential	2,0
			innovationsnahe <i>SchulleiterInnen</i> ^{*2} mit hohem Verwaltungspotential	5,0
			innovationsferne <i>SchulleiterInnen</i> ^{*2} mit hohem Verwaltungspotential	3,5
... Fortbildungsaktivitäten (7)	0,000	0,25	innovationsnahe LehrerInnen, die sich sehr häufig fortbilden	2,7

^{*1} Nummerierung der entsprechenden Variablen in Abb. 4.3.2-3

^{*2} Zusätzliche Einflussvariablen für eine dreidimensionale Betrachtung sind kursiv gedruckt.

Verknüpfungen mit Variablen, die sich nicht in Typen oder Antitypen bündeln, gibt es darüber hinaus fast ausschließlich mit den Variablen des Professionalitätskonstrukts²⁵. Die Variablen dieser Gruppe stehen, bis auf „Benotungspotential“ (15), durchweg mit Innovationspotential in Zusammenhang, und zwar mit signifikanten, niedrigen Korrelationen (Tab. 4.3.2-2). Ähnliches ergab sich schon bei der Verknüpfung der Professionalitätsvariablen untereinander (Kap. 3.7.1, insb. Tab. 3.7.1-13.2). Noch einmal sei darauf hingewiesen, dass es sich hier um Forschungsartefakte handeln könnte, die durch die Art der Erhebung und Auswertung entstanden sind²⁶.

Tab. 4.3.2-2: Signifikanzen ($p(\chi^2)$, Nachkommastellen) und nennenswerte Korrelationen ($\tau_b > 0,2$) zwischen den Variablen des Professionalitäts-Konstrukts und der Variablen Innovationspotential

Innovationspotential und ...																	
... Gesamtpotential (17) ^{*1}			... Lehrpotential (12)			... Erziehungspotential (13)			... Beziehungspotential (14)			... Benotungspotential (15)			... Verwaltungspotential (16)		
n	τ_b	p	n	τ_b	p	n	τ_b	p	n	τ_b	p	n	τ_b	p	n	τ_b	p
96	0,48 ^{*2}	.000	150	0,23	.005	148	o.B.	.035	154	0,36 ^{*2}	.000	164	o.B.	o.B.	184	0,20	.006

^{*1} Diese Ziffern geben die Variablennummern in Abb. 4.3.2-3 wieder.

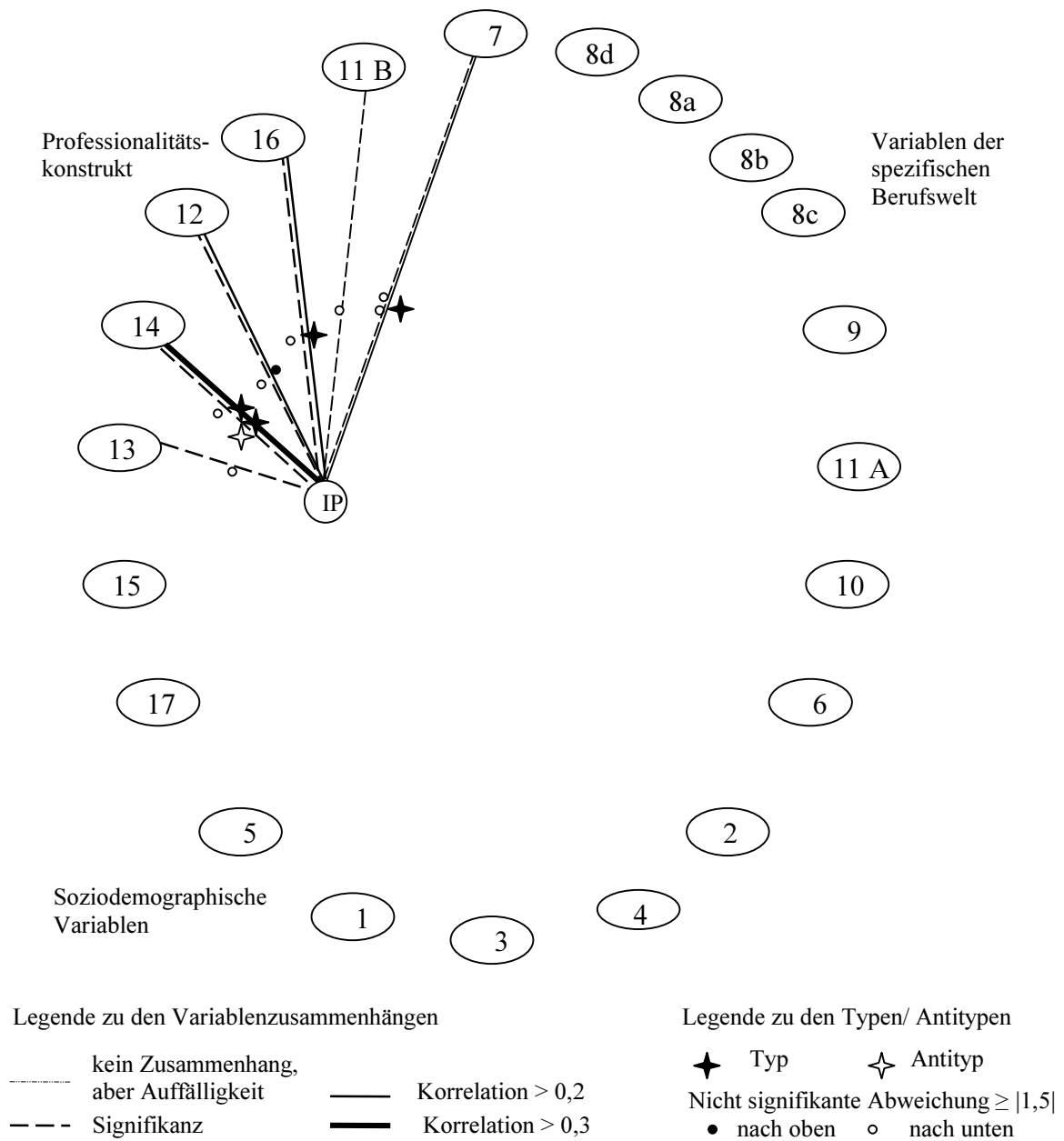
^{*2} Dies sind die höchsten Korrelationen die sich für die zweidimensionale Betrachtung einer der Hauptvariablen mit den Einflussvariablen überhaupt ergaben. Die Korrelation mit der Variablen „Gesamtpotential“ ist allerdings ein Artefakt.

Abb. 4.3.2-3 macht die Dominanz der Professionalitäts-Variablen im Zusammenhang mit Innovationspotential augenfällig.

²⁵ Die einzige Ausnahme ist die Variable „Berufszufriedenheit“ (11 B; $p(\chi^2) = 0,02$).

²⁶ Vgl. die Ausführungen im Anschluss an Tab. 3.7.1-13.2.

Abb. 4.3.2-3: Einflüsse auf das InnovationsPotential (IP)



Legende zu den Variablen

- 1 – 5 Soziodemographie
- 1 Geschlecht
- 2 Alter
- 3 Herkunftsfamilie
- 4 Lebenssituation
- 5 Zusatzaktivitäten

IP Innovationspotential

- 6 – 11B Variablen der spezifischen Berufswelt
- 6 Achtundsechziger-Sozialisation
- 7 Fortbildungsaktivität
- 8a Leitungsfunktion
- 8b Fachfunktion
- 8c Funktion überhaupt
- 8d Funktion, 4 Ausprägungen
- 9 Fachbreite
- 10 Schulform
- 11A Klima / Kollegium
- 11B Berufszufriedenheit**

12 – 17 Professionalitätskonstrukt

- 12 Lehrpotential
- 13 Erziehungspotential
- 14 Beziehungspotential
- 15 Benotungspotential
- 16 Verwaltungspotential
- 17 Gesamtpotential

Wieder sind Signifikanzen (gestrichelte Linien) und Korrelationen (dünne bzw. dicke durchgezogene Linien) zwischen den Einflussvariablen und der interessierenden Hauptvariablen, hier „Innovationspotential“, graphisch dargestellt, außerdem die Typen, Antitypen und Auffälligkeiten (Sterne und Punkte auf den Linien). Abschließend sei noch einmal darauf verwiesen, dass an der Reliabilität des Konzepts „Innovationspotential“ berechnete Zweifel angebracht sind.

4.3.3 Einflüsse auf die Veränderungsbereitschaft

Auch die Variable „Veränderungsbereitschaft“ hat ihre Probleme. Hier sind sie nicht inhaltlicher Art, sondern forschungstechnisch relevant. Der relativ kleine Datensatz und die relativ vielen Merkmalsausprägungen lassen Kreuztabellierungen schnell an der „Kleiner-Fünf-Klausel“ scheitern (vgl. Kap. 3.5.1). Differenzierte Einflussvariablen, für die Aggregation unmöglich ist (z.B. die Variable „Schulform“), stoßen z.T. schon in der zweidimensionalen Betrachtung an Grenzen.

Für die Gruppe der soziodemographischen Variablen findet sich als Zusammenhang mit „Veränderungsbereitschaft“ eine einzige globale Signifikanz, und zwar mit „Lebenssituation“ (4)²⁷, keine Korrelation $> |0,2|$ und kein Typ /Antityp. Auch in den anderen Variablengruppen gibt es nur wenige Befunde. Sie sind tabellarisch zusammengestellt (Tab. 4.3.3-1) und anschließend paraphrasiert²⁸. Die Ergebnisse zur Variablen „Fortbildungsaktivität“ (7) fehlen allerdings in dieser Tabelle; sie werden weiter unten gesondert aufgeführt (Tab. 4.3.3-2).

Tab. 4.3.3-1: Einflüsse auf die Veränderungsbereitschaft: Haupt-Ergebnisse (ohne „Fortbildungsaktivitäten“)

Veränderungsbereitschaft und ...		Kennzahlen			Die wichtigsten Typen und Antitypen	
		$p(\chi^2)$	τ_b	Cramers V	Beschreibung	X-Wert
... Verwaltungspotential	(16)*	0,007	0,20	–	wenige Reformbefürworter mit hohem Verwaltungspotential	-2,3
... Lehrpotential	(12)	0,045	0,10	–	viele Reformbefürworter mit niedrigem Lehrpotential	2,2
... Leitungsfunktion	(8a)	0,003	–	0,26	kein Typ oder Antityp	o.B.

* Nummerierung der entsprechenden Variablen in Abb. 4.3.2-3

Überzufällige Konfigurationsbesetzungen bestehen nach diesen Befunden nur für die Gruppe mit der geringsten Veränderungsbereitschaft, die Reform-Befürworter. Unter ihnen gibt es besonders wenige LehrerInnen, die Verwaltungsaufgaben wichtig finden und gut erledigen können (Verwaltungspotential, 16), und besonders viele, die ihren Unterrichtsauftrag nicht für wichtig halten und sich mäßige Fähigkeiten in diesem Professionalitätsausschnitt bescheinigen (Lehrpotential, 12²⁹). Leitungsfunktionen haben sie kaum inne. Viel tragen diese Lehrkräfte vermutlich nicht bei zur Schulentwicklung. Die Ergebnisse der dreidimensionalen Analyse erhärten diesen Eindruck (Kap. 4.5.2).

Eine Sonderbehandlung muss der *Zusammenhang zwischen Veränderungsbereitschaft und Fortbildungsaktivitäten* (7) erfahren. Er ist hoch signifikant und durch zwei Typen und die entsprechenden Antitypen gekennzeichnet³⁰ (Tab. 4.3.3-2). Dennoch sagt er nicht viel aus, er ist nämlich zumindest in dieser Stärke ein forschungstechnisches Artefakt.

²⁷ $p(\chi^2) = 0,04$

²⁸ Zur Dokumentation und Beschreibung der Ergebnisse insgesamt vgl. Anhang 5.3.

²⁹ Nun könnten ja LehrerInnen, die von sich annehmen, nicht gut unterrichten zu können, gerade diejenigen sein, die neue Unterrichtsformen ausprobieren; allerdings doch wohl nur dann, wenn ihnen gleichzeitig das Unterrichten als Professionalitätsausschnitt wichtig ist. Diese KollegInnen sind mit der Extremgruppenvariable „Lehrpotential“ nicht erfasst (vgl. Tab. 3.7.1-12.1), lassen sich aber leicht identifizieren: Es sind insgesamt 34 Personen. Die Konfigurationsfrequenzanalyse mit der so veränderten Variablen „Lehrpotential 2“ ändert das oben beschriebene Bild nicht: Es bleibt als einzige Auffälligkeit der Typ der Reform-Befürworter ohne Lehrpotential.

³⁰ Einer der Antitypen hat eine Besetzungszahl < 5 und wird deshalb nicht aufgeführt (vgl. Kap. 3.5.1).

Tab. 4.3.3-2: Der Zusammenhang von Fortbildungsaktivitäten und Veränderungsbereitschaft – ein Forschungsartefakt

Veränderungsbereitschaft und ...	Kennzahlen		Die wichtigsten Typen und Antitypen	
	$p(\chi^2)$	τ_b	Beschreibung	X-Wert
... Fortbildungsaktivitäten (7)	0,000	-0,014	viele Kommunikative mit geringer Fortbildungsaktivität	3,4
			viele Neuerer mit hoher Fortbildungsaktivität	4,8
			wenige Neuerer mit geringer Fortbildungsaktivität	-3,8

Das Konstrukt „Veränderungsbereitschaft“ wurde durch Clusteranalyse aus 18 Quellvariablen gewonnen. Die Variable „Fortbildungstage im Jahr“ ist eine dieser Quellvariablen und somit für die Clusterbildung selbst konstitutiv (vgl. insb. Anhang 2.1). Die hohe Sensibilität der Clustergruppen „Kommunikative“ und „Neuerer“ gegenüber der Variable „Fortbildungsaktivitäten“ geht auf das Gruppierungskriterium zurück, ist also durch die Datenanalyse erzeugt und nicht, wie sonst üblich, lediglich sichtbar gemacht³¹. Als Aussage über „Veränderungsbereitschaft“ darf sie nur bedingt gewertet werden.

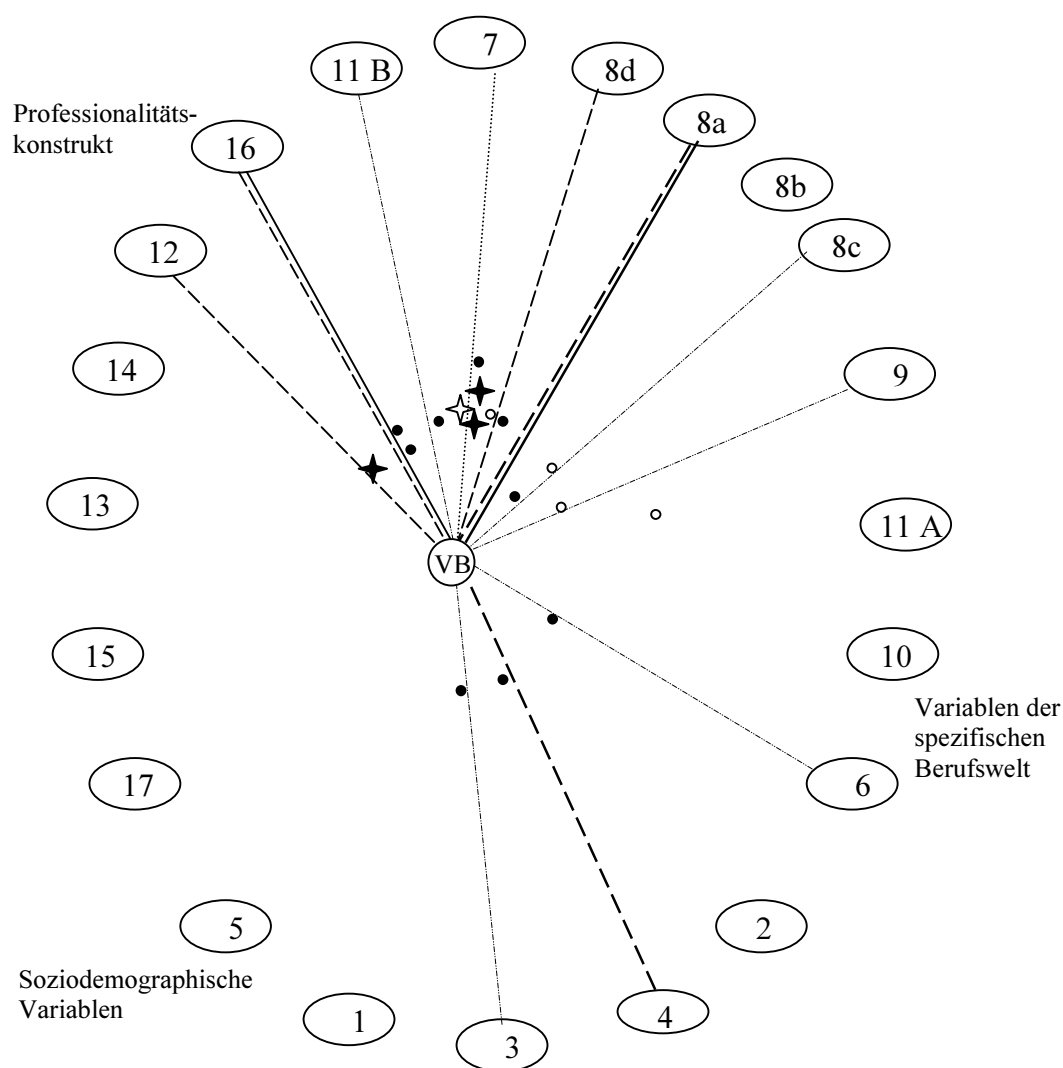
Freilich kann das Ergebnis Anlass sein, daran zu erinnern, dass sich die vier Gruppen der Veränderungsbereitschaft in ihrem Fortbildungs-Verhalten deutlich unterscheiden (vgl. Kap. 3.6.3): Die „Neuerer“, die als Gruppe mit der höchsten Veränderungsbereitschaft apostrophiert werden können, bilden sich auch am ausgiebigsten fort. Die zweithöchste Fortbildungsrate haben aber nicht die Kommunikativen, die Gruppe mit der zweitgrößten Veränderungsbereitschaft; im Gegenteil: Ihre Fortbildungsfrequenz ist besonders gering. Am zweitmeisten bilden sich die Reform-Befürworter fort, das Schlusslicht auf der Liste der Veränderungsbereiten³². Dies macht deutlich, dass Fortbildungsaktivität von Bedeutung ist für Veränderungsbereitschaft, dass es aber doch sehr darauf ankommt, was die LehrerInnen mit ihrem Fortbildungswissen machen. Pointiert interpretiert benutzen es die einen, um experimentell neue Erfahrungen in Unterricht und Schule zu machen und sich damit in den offenen Prozess der Veränderung zu wagen (die Neuerer), die anderen, um sich darin bestätigen zu lassen, dass alles anders sein müsste und dass Schule so, wie sie nun einmal ist, nicht sein sollte (die Reform-Befürworter). Das Fortbildungs-Wissen dieser LehrerInnen verändert die Schule vermutlich nur dadurch, dass sie als ständige Mahner, vielleicht auch Nörgler, Verbesserungsbedürftigkeit einklagen.

Wieder werden die Ergebnisse in einer abschließenden Graphik dargestellt (Abb. 4.3.3-3). Globale Signifikanzen zwischen den Einflussvariablen und „Veränderungsbereitschaft“ sind als gestrichelte Linien verzeichnet, Korrelationen als durchgezogene. Typen und Antitypen finden sich als Sterne auf diesen Linien, nicht signifikante Auffälligkeiten als Punkte.

³¹ Kommunikative bilden sich wenig fort, Neuerer viel: So sind die Cluster gekennzeichnet (vgl. Kap. 3.6.3).

³² In der Konfigurationsfrequenzanalyse schlägt sich das nicht in einem Typ, aber doch in einer Auffälligkeit nieder ($X = 1,5$). Die dreidimensionale Analyse mit Schulwechselhäufigkeit weist hier Signifikanz aus (vgl. Kap. 4.5.2).

Abb. 4.3.3-3: Einflüsse auf die Veränderungsbereitschaft (VB)



Legende zu den Variablenzusammenhängen

—	kein Zusammenhang, aber Auffälligkeit	—	Korrelation > 0,2
---	Signifikanz	==	Korrelation > 0,3
		.....	s. Anmerkung

Legende zu den Typen/ Antitypen

✱	Typ	✱	Antityp
Nicht signifikante Abweichung $\geq |1,5|$			
•	nach oben	○	nach unten

Legende zu den Variablen

VB Veränderungsbereitschaft

1 – 5 Soziodemographie
 1 Geschlecht
 2 Alter
 3 Herkunftsfamilie
 4 Lebenssituation
 5 Zusatzaktivitäten

6 – 11B Variablen der spezifischen Berufswelt

6 Achtundsechziger-Sozialisation

7 Fortbildungsaktivität !

8a Leitungsfunktion

8b Fachfunktion

8c Funktion überhaupt

8d Funktion, 4 Ausprägungen

9 Fachbreite

10 Schulform

11A Klima / Kollegium

11B Berufszufriedenheit

12 – 17 Professionalitätskonstrukt

12 Lehrpotential

13 Erziehungspotential

14 Beziehungspotential

15 Benotungspotential

16 Verwaltungspotential

17 Gesamtpotential

Anmerkung: Zur Fragwürdigkeit der Beziehung zwischen „Veränderungsbereitschaft“ und „Fortbildungsaktivitäten“ (7) vgl. die Ausführungen im Text.

4.4 Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit: Erste Ergebnisse

Nach diesen Vor-Klärungen kann nun eine erste Antwort auf die zentrale Fragestellung der Studie versucht werden: Gibt es empirische Anhaltspunkte dafür, dass ein Zusammenhang besteht zwischen Schulwechselhäufigkeit und Professioneller Beweglichkeit? Zunächst wird deutlich, dass beide Größen nicht unabhängig voneinander sind: Die Variablen sind signifikant miteinander verknüpft (χ^2 -Test; vgl. Tab. 4.4-1). Allerdings erklärt diese Verknüpfung nahezu keinen Varianzanteil: Die Korrelationskoeffizienten bewegen sich zwischen 0,19 und 0,01. Negative Korrelationen bestehen nicht, die beiden Variablen sind gleich gerichtet.

Tab. 4.4-1: Korrelationen (τ_b) und Wahrscheinlichkeitswerte ($p(\chi^2)$) für den Zusammenhang von Schulwechselhäufigkeit (vier Variablenformen) und Professioneller Beweglichkeit (zwei Variablen)

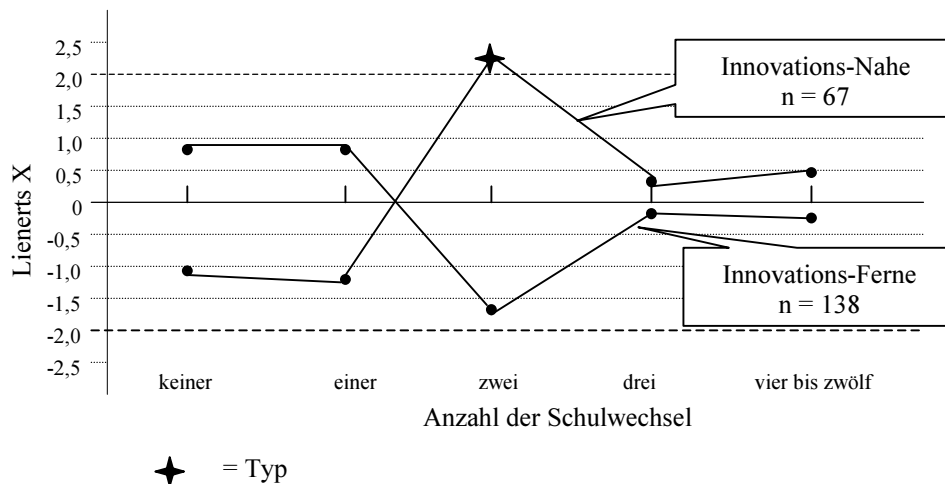
	Fein- betrachtung		Schulwechsel (G)		Schulwechsel (G4)		Schulwechsel (G2)	
	τ_b	p	τ_b	p	τ_b	p	τ_b	p
Innovations- potential	0,14	0,03	0,14	0,02	0,16	0,01	0,21	0,003
Veränderungs- bereitschaft	0,01	0,01	0,01	0,01	0,05	0,02	-0,14	0,006

Es bestehen also nur sehr schwache Beziehungen; die allerdings sind signifikant. Betrachtet man die Konfigurationswerte (Lienerts X), aus denen sich diese Signifikanz speist, ergeben sich Muster, sowohl für die Konfigurationen mit „Innovationspotential“ als auch für die mit „Veränderungsbereitschaft“. Um sie augenfällig zu machen, wurden die Werte in ein Koordinatensystem eingetragen und zu Profil-Linien verbunden (Abb. 4.4-2 und 4.4-3). Sie sind als Hilfsmittel zu verstehen und erleichtern die vorsichtige Interpretation möglicher Zusammenhänge³³.

Der Zusammenhang zwischen Schulwechselhäufigkeit und Innovationspotential³⁴

Die beiden Ausprägungen der Extremgruppenvariablen „Innovationspotential“ (Abb. 4.4-2) ergeben nahezu achsensymmetrische Kennlinien.

Abb. 4.4-2: Schulwechsel und Innovationspotential (n = 205)
(Zur Erklärung der Darstellungsweise vgl. Anhang 6.1)



³³ Mathematisch ist es nicht statthaft, diskrete Werte als Funktionen darzustellen. Anhang 6.1 stellt die entsprechenden Tabellen neben die Graphen und macht den heuristischen Wert dieser Form der Darstellung deutlich.

³⁴ Was „Innovationspotential“ misst, ist unklar, und zwar theoretisch wie auch empirisch (vgl. Kap. 2.2.5 und 4.3.1). Die Ergebnisse in diesem Kapitel bedürfen einer weiteren Reflexion (vgl. Kap. 4.5.3).

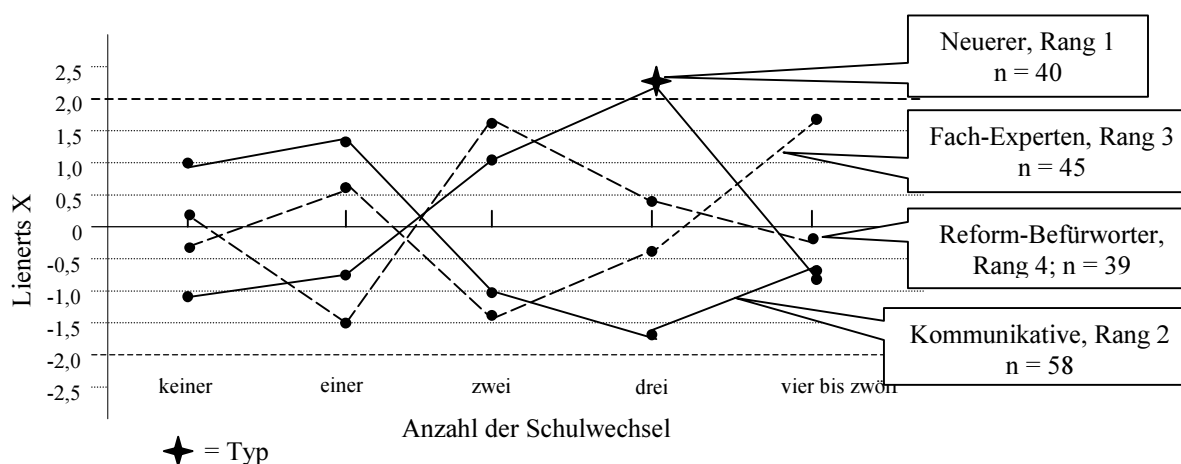
Auffallend sind die Abweichungen beim Wert „zwei Schulwechsel“, in der gewählten Darstellungsform als Ausschlag der Kurven sichtbar: Innovationsnahe LehrerInnen haben überzufällig häufig zwei Schulwechsel hinter sich ($X = 2,2$). Dem entspricht ein – allerdings nicht signifikanter – „Tiefstand“ bei den Innovationsfernen. Auch bei niedrigen Schulwechselzahlen zeigt sich ein analoger Zusammenhang: Es gibt mehr Innovationsferne und weniger Innovationsnahe als erwartet. Sehr hohe Schulwechselzahlen zeigen dagegen keine Wirkung³⁵. Dieser Befund konkretisiert die These vom Zusammenhang zwischen Schulwechselhäufigkeit und Innovationspotential: Bei niedrigen Schulwechselzahlen gehen Unterschiede im Innovationspotential mit Schulwechsel-Unterschieden einher, allerdings ist der Einfluss nicht signifikant. Für KollegInnen mit zwei Schulwechseln könnte die Schulwechsel-Erfahrung aber Ursache für ihre Selbsteinschätzung als innovationsnah sein.

Plausibel scheint eine Erklärung, die sich mit den Überlegungen in Kap. 2.4 deckt: LehrerInnen, die zweimal erfolgreich die Schule gewechselt haben, wissen, dass sie mit neuen Berufssituationen zurechtkommen. LehrerInnen ohne diese Wechselerfahrung haben diese Zuversicht nicht. Offensichtlich ist der Eingewöhnungserfolg aber nicht garantiert. Wenn die Schule öfter gewechselt wird, gibt es auch schmerzliche Erfahrungen: Der Wechsel kann Zugewinn bringen oder eben auch nicht³⁶.

Der Zusammenhang zwischen Schulwechselhäufigkeit und Veränderungsbereitschaft

Die zweite Variable der Professionellen Beweglichkeit, die Veränderungsbereitschaft, zeigt ein weniger thesenkonformes Bild (Abb. 4.4-3), was die Schulwechsel der KollegInnen angeht.

Abb. 4.4-3: Schulwechsel und Veränderungsbereitschaft (n = 182)
(Zur Erklärung der Darstellungsweise vgl. Anhang 6.1)



Auch hier stellen sich je zwei Profil-Linien nahezu achsensymmetrisch dar, nämlich die mit dem Rangplatz 1 und 2 (Neuerer und Kommunikative; durchgezogene Linien) und mit dem Rangplatz 3 und 4 (Fach-Experten und Reform-Befürworter; gestrichelte Linien)³⁷. Die Reformbefürworter, also diejenigen LehrerInnen, die Reformen für nötig halten, für sich selbst aber keine Handlungsmöglichkeiten sehen, haben besonders häufig zwei und besonders selten einen Schulwechsel hinter sich. Fach-Experten finden sich besonders selten unter den Kolle-

³⁵ Innovationsnahe und innovationsferne LehrerInnen mit sehr vielen Schulwechseln gibt es etwa in dem Umfang, wie es zu erwarten wäre.

³⁶ Dieser Gedanke wird in Kap. 4.5.3 aufgenommen und weitergeführt.

³⁷ Zur Beschreibung der Gruppen vgl. detailliert Kap. 3.6.3, als Überblick den Beginn von Kap. 4.3.

gInnen mit zwei Schulwechseln und besonders häufig in der Gruppe mit der höchsten Schulwechsel-Zahl.

Augenmerk verdient die Darstellung der Neuerer und der Kommunikativen in ihren Schulwechselhäufigkeiten. Es sind dies die beiden LehrerInnen-Typen mit der höchsten Veränderungsbereitschaft, und beide Eigenschaften sind für Schulentwicklung unerlässlich. Es handelt sich offensichtlich um Kennzeichnungen, die mit unterschiedlichen beruflichen Biographien verbunden sind: Kommunikation im Kollegium ist eher unter den LehrerInnen selbstverständlich, die nie oder nur einmal die Schule gewechselt haben; unter den Kolleginnen mit zwei und drei Schulwechseln sind die Kommunikativen über Erwarten selten vertreten. Neuerer dagegen wechseln häufig: Sie sind seltener als erwartet unter den KollegInnen ohne oder mit nur einem Schulwechsel zu finden, häufig dagegen unter denen mit zwei oder drei Wechseln. Für drei Wechsel ergibt sich sogar ein Typ ($X = 2,1$). Dieses Ergebnis möchte ich dahingehend interpretieren: Für Schulentwicklung braucht man KollegInnen, die vor Ort bleiben und die örtlichen Verhältnisse kennen, und KollegInnen, die sich in anderen Schulen umgetan haben. Auch hier ist „Monokultur“ von Übel. Die Ergebnisse der dreidimensionalen Analyse (insb. Kap. 4.5.3) erhärten diese Interpretation.

Viele Auffälligkeiten in Abb. 4.4-3 sprechen eher gegen die These, Reformträger seien unter den Schulwechslern zu finden: Reform-Befürworter, die Gruppe mit der geringsten Veränderungsbereitschaft, zeigen die höchste positive Abweichung bei zwei Schulwechseln, Kommunikative, Rangplatz zwei hinsichtlich Veränderungsbereitschaft, wechseln über erwarten häufig nur einmal³⁸. Neuerer allerdings, die Gruppe mit Rangplatz eins in der Veränderungsbereitschaft, wechseln die Schule überzufällig häufig drei Mal; das stützt die These. Fachexperten, die dritte Gruppe, die man für Schulentwicklung braucht, gibt es häufig bei den Vielwechslern mit vier bis zwölf Schulwechseln und häufig bei den Lehrkräften mit nur einem Schulwechsel. Hier ist kein eindeutiger Bezug zur These herzustellen.

Als Fazit bleibt festzuhalten: Schulwechselhäufigkeit und professionelle Beweglichkeit sind nicht unabhängig voneinander, und sie sind in der Tendenz gleich gerichtet. Die beiden Typen, die errechnet werden können – einer für Innovationspotential, der andere für Veränderungsbereitschaft –, stützen die Annahme, Schulwechsel gehe mit professioneller Beweglichkeit einher. Eine nennenswerte korrelative Verknüpfung der Variablen besteht nicht, und insbesondere der Befund zu den „Kommunikativen“, einer LehrerInnengruppe mit tragender Bedeutung für Schulreform, weist in die entgegengesetzte Richtung: Sie finden sich eher unter den ortsfesten Kollegen.

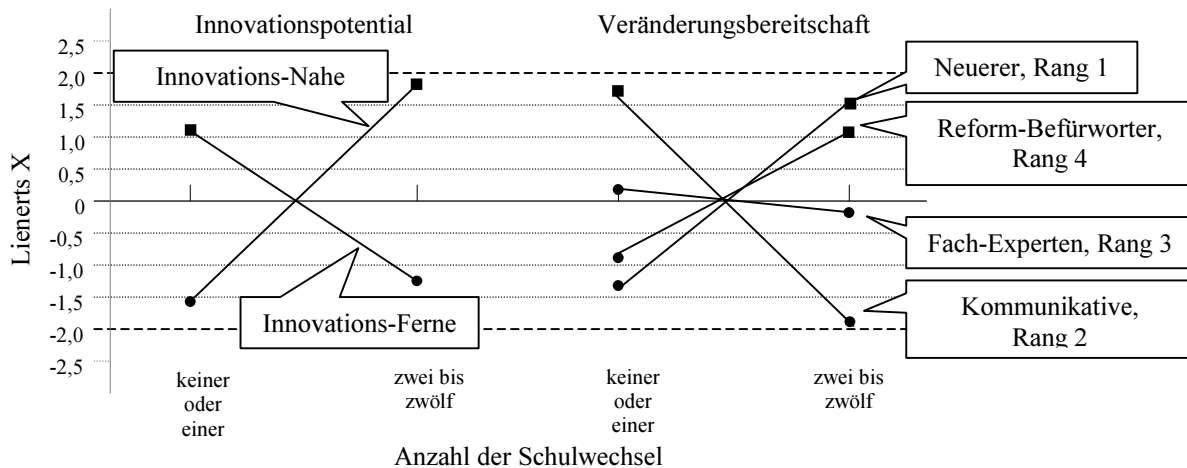
Grobbetrachtung

Nähere Aufklärung bringt die dreidimensionale Betrachtung mit den Einflussvariablen (Kap. 4.5). Die geringen Fallzahlen weisen diese Möglichkeit allerdings in sehr enge Grenzen. Meist kann für die differenzierende Analyse nämlich nur die Schulwechsel-Variable mit der geringsten Auflösung verwendet werden, die lediglich zwischen Wenig-Wechslern (kein oder ein Schulwechsel) und Viel-Wechslern (zwei bis zwölf Schulwechsel) unterscheidet. Selbst für die Variable „Innovationspotential“ mit ihren beiden Ausprägungen stößt die dreidimensionale Analyse mit Hilfe einer differenzierteren Schulwechsel-Variablen häufig an

³⁸ Vergleicht man Abb. 4.4-2 mit Abb. 4.4-3, legen die Tief- bzw. Hoch-Punkte bei der Kategorie „Zwei Schulwechsel“ die Frage nahe, ob Reform-Befürworter besonders häufig unter den innovationsnahen und Fach-Experten besonders häufig unter den innovationsfernen KollegInnen anzutreffen sind. Zwischen Innovationspotential und Veränderungsbereitschaft besteht aber keine globale Signifikanz ($p(\chi^2) = 0,12$), und auch keine der Konfigurationen ist signifikant.

Verfahrensgrenzen³⁹ – für die Variable „Veränderungsbereitschaft“ (vier Ausprägungen) allemal. Damit ist die Feinbetrachtung für LehrerInnen mit zwei oder drei Schulwechseln, die nötig wäre, nicht möglich. Zum Abschluss des Kapitels muss also der Zusammenhang zwischen Schulwechselhäufigkeit und den beiden Variablenformen der Professionellen Beweglichkeit noch einmal vergrößert dargestellt werden (Abb. 4.4-4):

Abb. 4.4-4: Grobdarstellung: Schulwechsel (zwei Ausprägungen) und Professionelle Beweglichkeit
(Zur Erklärung der Darstellungsweise vgl. Anhang 6.1)



■ = Lehrergruppen, die in der dreidimensionalen Analyse näher bestimmt werden

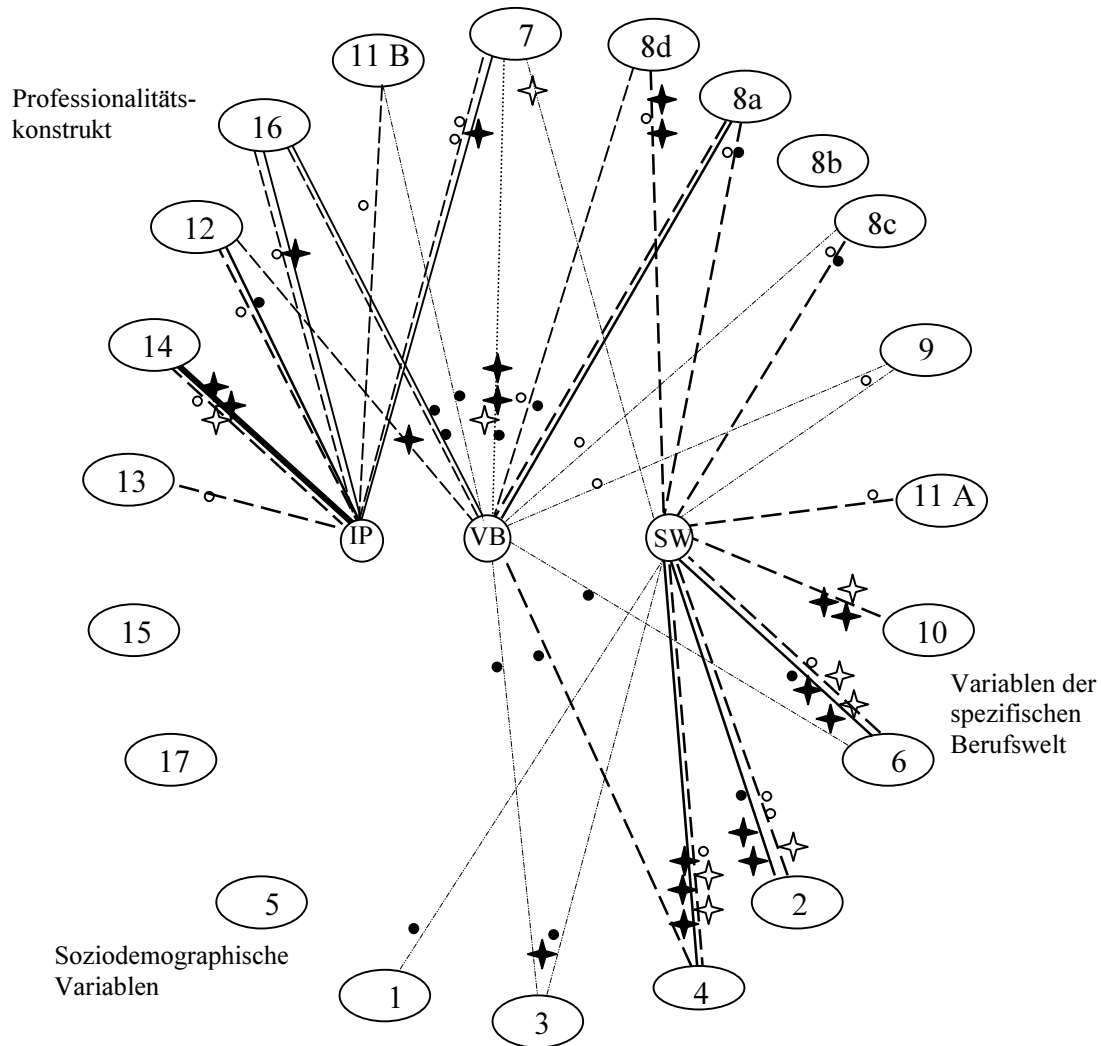
Noch deutlicher als die differenziertere Darstellung zeigt diese Abbildung: Die Variable „Innovationspotential“ ist geeignet, einen direkten Zusammenhang zwischen Professioneller Beweglichkeit und Schulwechselhäufigkeit zu vermuten, die Variable „Veränderungsbereitschaft“ nicht. Dies ist die Ausgangslage für die dreidimensionale Betrachtung. Sie ermöglicht es, einige dieser LehrerInnengruppen näher zu beschreiben (Kap. 4.5) und liefert Ansatzpunkte für die Einordnung der Ergebnisse in größere theoretische Zusammenhänge (Kap. 5).

4.5 Dreidimensionale Differenzierung durch Einflussvariablen

Die dreidimensionale KFA mit Schulwechsel als erster Dimension, einer der Variablen der Professionellen Beweglichkeit als zweiter Dimension und einer Einflussvariable aus der Basisuntersuchung als dritter Dimension erbringt eine Vielzahl von Ergebnissen. Dies ist an sich schon bemerkenswert, denn die Erkenntnisse aus den zweidimensionalen Analysen, die für die Hauptvariablen je für sich angestellt wurden, ergaben dafür keinen Hinweis. Der Zusammenschnitt der entsprechenden Abbildungen belegt anschaulich: Jede der Hauptvariablen ist mit einem anderen Ausschnitt aus den Basisvariablen vernetzt (Abb. 4.5-1). Dreidimensional fallen die Ergebnisse völlig anders aus: Jede Kombination von Schulwechsel und Professioneller Beweglichkeit steht mit Variablen aus allen drei Gruppen der Einflussgrößen in Verbindung. Globale Signifikanz besteht sowohl mit soziodemographischen Variablen als auch mit Variablen der spezifischen Berufswelt und des Professionalitätskonstrukts (Abb. 4.5.1-1 und 4.5.2-1).

³⁹ Nicht mehr als 20 % der Erwartungswerte dürfen einen Wert < 5 annehmen; vgl. Kap. 3.5.1, Kleiner-Fünfklausel.

Abb. 4.5-1: Vernetzungssegmente aus der zweidimensionalen Analyse



Legende zu den Variablenzusammenhängen

— kein Zusammenhang,
aber Auffälligkeit
- - - Signifikanz

— Korrelation > 0,2
— Korrelation > 0,3
..... s. Anmerkung

Legende zu den Typen/ Antitypen

★ Typ • Nicht signifikante bemerkenswerte Abweichung nach oben
☆ Antityp ○ Nicht signifikante bemerkenswerte Abweichung nach unten

Legende zu den Variablen

IP	InnovationsPotential	VB	VeränderungsBereitschaft	SW	SchulWechsel	
1 – 5	Soziodemogra- phische Variablen	6 – 11B	Variablen der spezifischen Berufswelt	12 – 17	Professionalitäts- konstrukt	
		6	Achtundsechziger- Sozialisation	8d	Art der Funktion	
1	Geschlecht	7!	Fortbildungsaktivität	9	Fachbreite	
2	Alter			10	Schulform	
3	Herkunftsfamilie	8a	Leitungsfunktion	11A	Klima im Kollegium	
4	Lebenssituation	8b	Fachfunktion	11B	Berufszufriedenheit	
5	Zusatzaktivitäten	8c	Funktion überhaupt			
					12	Lehrpotential
					13	Erziehungspotential
					14	Beziehungspotential
					15	Benotungspotential
					16	Verwaltungspotential
					17	Gesamtpotential

Anmerkung: Zur Fragwürdigkeit der Beziehung zwischen „Veränderungsbereitschaft“ und „Fortbildungsaktivitäten“ (7) vgl. die Ausführungen im Text (Kap. 4.3.3).

Hier wird augenfällig, dass sich aus den zweidimensionalen Ergebnissen die dreidimensional gültigen Verhältnisse nicht ableiten lassen; sie können ganz anders ausfallen als erwartet. Dies spricht deutlich für die Konfigurationsfrequenzanalyse als Auswertungsmethode.

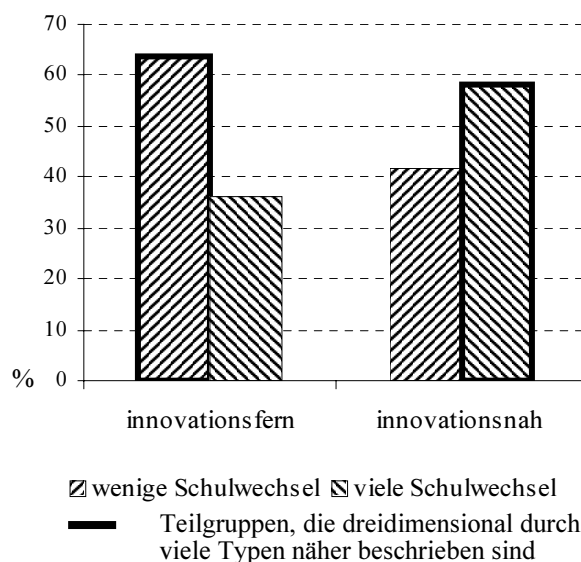
In der dreidimensionalen KFA ergeben sich Typen nur für einige der möglichen Kombinationsgruppen von Schulwechselhäufigkeit und Professioneller Beweglichkeit, nämlich für diejenigen, die in der zweidimensionalen Analyse der Hauptvariablen über Erwarten häufig vorkamen (vgl. Abb. 4.4-4 und Tab. 4.5-2)⁴⁰. Als Ergebnis gelten in diesem Kapitel nur diejenigen Typen und Antitypen, für die Lienerts X größer ist als in den entsprechenden Zweierkombinationen (vgl. Kap. 3.5.2, Beispiel 2, und Anhang 7.2 und 7.4)⁴¹.

Tab 4.5-2: LehrerInnen-Gruppen, die durch die Einflussvariablen aus der Basisbefragung näher beschrieben werden

Innovationspotential	Veränderungsbereitschaft
Innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln; n = 39	Neuerer mit vielen Schulwechseln; n = 23
	Kommunikative mit wenigen Schulwechseln; n = 43
Innovationsferne LehrerInnen mit wenigen Schulwechseln; n = 88	Reformbefürworter mit vielen Schulwechseln; n = 21

Natürlich gibt es aber auch jeweils die Gegengruppe: Innovationsnahe LehrerInnen mit wenigen Schulwechseln, Kommunikative mit vielen usw. In der dreidimensionalen Analyse ergaben sich für diese Teilgruppen keine Typen. Um diesen „Rest“ nicht ganz aus dem Auge zu verlieren, werden die beiden Schulwechsel-Teilgruppen für jede Ausprägung der Variablen „Innovationspotential“ und „Veränderungsbereitschaft“ vorab als Säulendiagramm dargestellt (Abb. 4.5-3 und 4.5-4). Die Säulen, für die eine genauere Kennzeichnung durch Typen aus der dreidimensionalen Analyse vorliegen, sind fett umrandet.

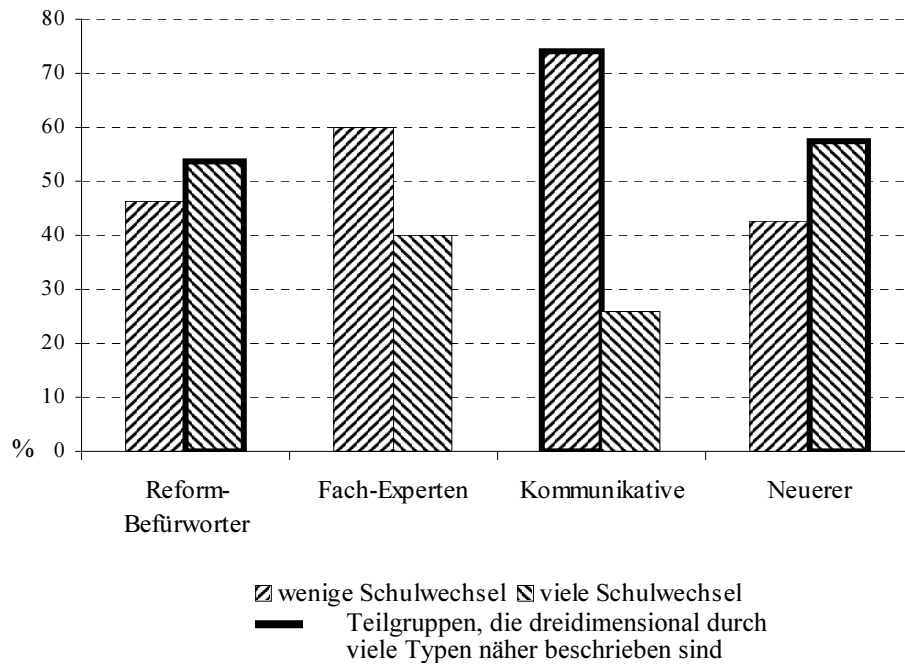
Abb. 4.5-3: Die Schulwechselhäufigkeit von Innovationsfernen und Innovationsnahen (Angaben in Prozent; n = 205)



⁴⁰ Für die Fachexperten gibt es eine solche Gruppe nicht. Interessant sind hier sowohl die mit wenigen als auch die mit vielen Schulwechseln (n = 27 bzw. n = 18).

⁴¹ Daneben werden in diesen Anhängen auch einige nicht-signifikante Abweichungen von den Erwartungswerten mitgeteilt, sofern sie größer als $\pm 1,5$ sind und mehr als $\pm 0,5$ von den Vergleichswerten der zweidimensionalen Betrachtung abweichen.

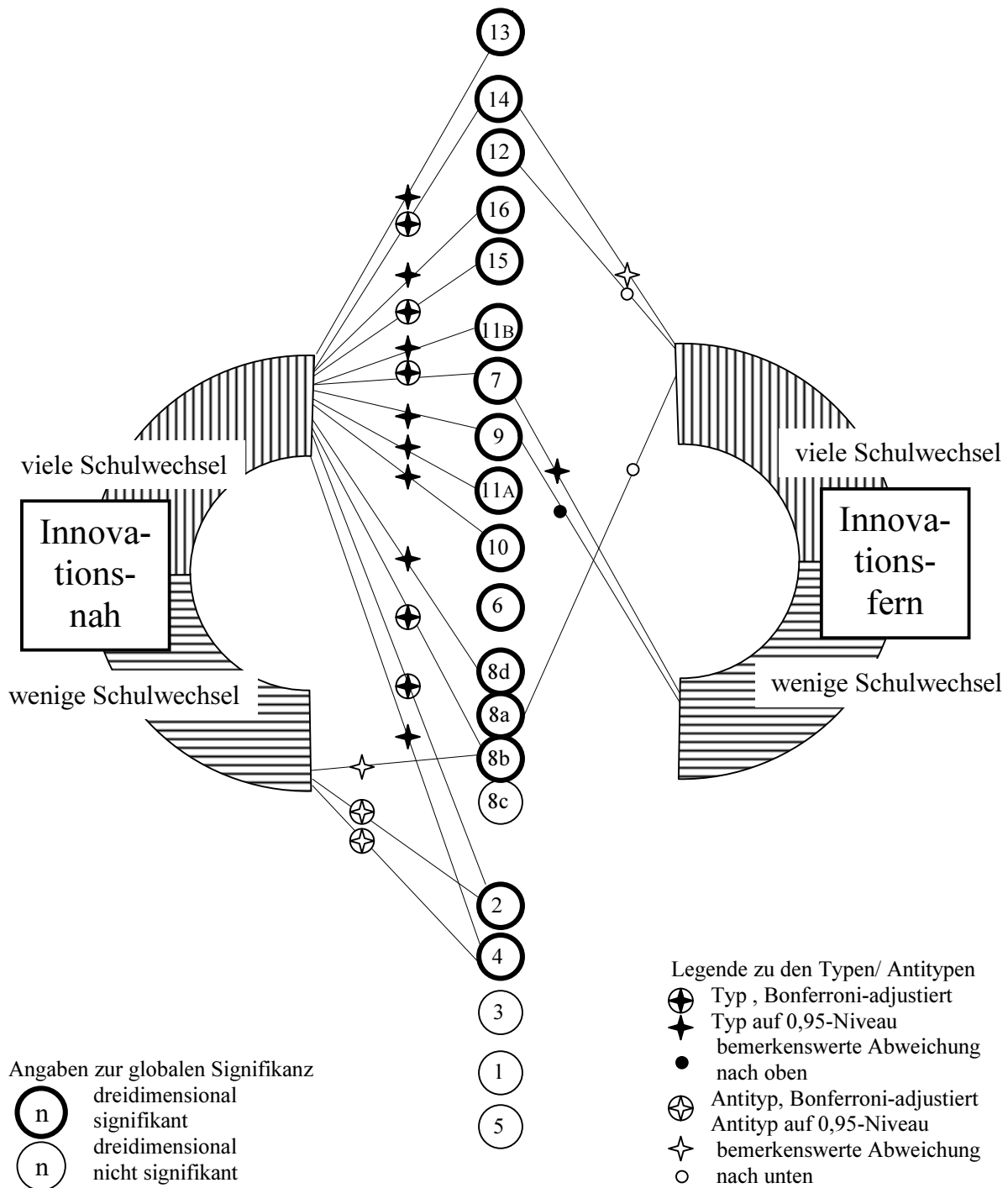
Abb. 4.5-4: Die Schulwechselhäufigkeit von Reform-Befürwortern, Fach-Experten, Kommunikativen und Neuerern (Angaben in Prozent; n = 182)



4.5.1 Einflüsse auf die Kombinationen von Innovationspotential und Schulwechselhäufigkeit

Innovationsnahe LehrerInnen, die häufig die Schule gewechselt haben, lassen sich durch Typen kennzeichnen, ebenso innovationsferne LehrerInnen, die selten die Schule gewechselt haben. Typen für die komplementären Kombinationen gibt es nicht, also keine typische Gruppe von LehrerInnen, die innovationsfern sind und häufig die Schule gewechselt haben oder innovationsnah sind und nur an einer oder zwei Schulen gearbeitet haben. Die Ergebnisse scheinen also insgesamt die Generalhypothese der Arbeit zu stützen – wäre da nicht das Unbehagen an der Variablen „Innovationspotential“ (vgl. insb. Kap. 2.2.5 und 4.3.1). Wie thesenkonform die Ergebnisse sind, wird insbesondere in der graphischen Darstellung deutlich (Abb. 4.5.1-1). Sie zeigt in der Mitte untereinander die Variablen aus der Basisbefragung, die auf ihren Einfluss hin geprüft wurden. Jede der Variablen ist mit einer kennzeichnenden Nummer versehen, die in der Legende zur Abbildung entschlüsselt ist. Einige der Einflussvariablen sind fett umrandet. Es sind diejenigen, für die dreidimensional eine signifikante Beziehung mit der Kombination von Schulwechselhäufigkeit und Innovationspotential besteht. Rechts und links von dieser Mittelachse finden sich, als Halbkreise dargestellt, die beiden Ausprägungen des Innovationspotentials, die Innovationsnahen (linke Seite) und die Innovationsfernen (rechte Seite), jeweils unterteilt nach der Häufigkeit der Schulwechsel. LehrerInnen mit vielen Schulwechseln sind durch den oberen Teil der Halbkreise symbolisiert (längs schraffiert), diejenigen mit einem oder keinem Schulwechsel durch den unteren Teil (quer schraffiert). Dünne Verbindungslinien führen von den Innovationspotential-Schulwechsel-Kombinationen zu denjenigen Einflussvariablen, für die Typen oder Antitypen oder bemerkenswerte Auffälligkeiten errechnet wurden.

Abb. 4.5.1-1: Signifikanzen, Typen und Antitypen aus der dreidimensionalen Analyse mit Schulwechselfrequenz, Innovationspotential und den Einflussvariablen der Basisbefragung



Die Konfigurations-Ergebnisse sind als Sterne oder Punkte auf den Verbindungslinien dargestellt⁴². Deutlich wird, dass es Typen fast ausschließlich für innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln gibt, einen auch für innovationsferne mit wenigen Schulwechseln. Die Abbildung sagt nichts darüber aus, welche Ausprägungen der Einflussvariablen diese Typen bilden. Dies ist in Anhang 7.1 und 7.2 tabellarisch belegt und ausführlich paraphrasiert. Die folgenden zusammenfassenden Beschreibungen beschränken sich auf die Typen, die es gibt, und ordnen die Befunde nach allgemein-soziodemographischen Angaben, solchen zur spezifischen Berufswelt und solchen zum Professionalitätskonstrukt.

Für *innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln* (Tab. 4.5.1-2) gibt es keine typische soziodemographische Angabe: Sie sind unter Männern und Frauen, Jungen und Älteren, LehrerInnen mit und ohne Kindern zu finden, unabhängig von der Herkunftsfamilie.

Tab. 4.5.1-2: Typen bei den innovationsnahen LehrerInnen

Innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln und ...	Ausprägung	X-Wert ^{*2}	p(χ^2)
... Fortbildungsaktivitäten (7) ^{*1}	viel Fortbildung	2,4 bis 4,8	0,000
... spezifische Funktionen (8d)	Vertretungsfunktion	2,7	0,006
... Fachfunktion (8b)	nein	3,0	0,000
... Fachbreite (9)	Generalisten	2,2	0,02
... Schulform (10)	Grundschule	2,4	0,007
... Klima im Kollegium (11A)	nicht gut	2,2	0,02
... Beziehungspotential (14)	hoch	2,7 bzw. 3,1	0,000
... Benotungspotential (15)	hoch	2,7	0,02
... Verwaltungspotential (16)	hoch	2,1 bzw. 2,7	0,007

^{*1} Diese Zahlen geben die Variablennummern in Abb. 4.5.1-1 an.

^{*2} Die unterschiedlichen Werte entstehen durch unterschiedliche Variablenformen (vgl. Kap. 3.7.1)

Eine Rolle spielen sechs Variablen der spezifischen Berufssituation und drei Aspekte des Professionalitäts-Konstrukts. Typischerweise bilden sich diese LehrerInnen häufig fort (7)⁴³, haben an der Schule eine Funktion als Vertreter einer Lehrer- oder Schülergruppe (8d), aber keine Fachfunktion inne (8b), unterrichten in mehr als drei Fachgebieten (Generalist, 9), und das nicht nur, aber doch typischerweise an der Grundschule (10). Das Klima in ihrem Kollegium schätzen sie nicht als gut ein (11 A). Für ihr Professionalitäts-Konstrukt ist ein hohes Beziehungs-, Benotungs- und Verwaltungspotential typisch (14, 15, 16).

Innovationsferne LehrerInnen mit wenigen Schulwechseln (Tab. 4.5.1-3) bilden sich selten fort (7). Im Professionalitätskonstrukt und bei den soziodemographischen Variablen findet sich keine typische Häufung.

Tab. 4.5.1-3: Typ bei den innovationsfernen LehrerInnen

Innovationsferne LehrerInnen mit wenigen Schulwechseln und ...	Ausprägung	X-Wert	p(χ^2)
... Fortbildungsaktivitäten (7) *	wenig Fortbildung	2,1	0,000

* Diese Zahlen geben die Variablennummern in Abb. 4.5.1-1 an.

⁴² Die Bedeutung der unterschiedlichen Sterne und Punkte ist der Legende zu entnehmen. „Bonferroni-adjustierte Typen“ (bzw. Antitypen) sind besonders starke Typen (vgl. Kap. 3.5.1)

⁴³ Diese Ziffern geben jeweils die Variablennummern in den entsprechenden Abbildungen an.

4.5.2 Einflüsse auf die Kombinationen von Veränderungsbereitschaft und Schulwechselhäufigkeit

Weniger thesenkonform zeigen sich die Ergebnisse zu Veränderungsbereitschaft und Schulwechselhäufigkeit. Typen mit vielen Schulwechseln finden sich hier sowohl für die Neuerer als auch für die Reform-Befürworter, also die Gruppen mit der größten und der geringsten Veränderungsbereitschaft. Die Kommunikativen, die Gruppe, die besonders über die sozialen Kompetenzen verfügt, durch die sich die Entwicklung von Klasse und Unterricht in Schulentwicklung umwandeln könnte, sind nur in Kombination mit wenigen Schulwechseln durch Typen gekennzeichnet. Die graphische Darstellung zeigt dies eindrücklich (Abb. 4.5.2-1). Die Art der Darstellung ist in Zusammenhang mit Abb. 4.5.1-1 ausführlich beschrieben. Hier sind nun die Ausprägungen der Veränderungsbereitschaft dargestellt, von den Neuerern bis zu den Reform-Befürwortern, gegen den Uhrzeigersinn geordnet⁴⁴.

Lediglich für die Fachexperten gibt es je einen Typ für jede der beiden Schulwechsel-Gruppen, ansonsten finden sich klare Trennungen: Typen entweder für LehrerInnen mit vielen Schulwechseln (Neuerer und Reformbefürworter) oder für LehrerInnen mit wenigen Schulwechseln (Kommunikative). Wieder erfolgt eine kurze inhaltliche Charakterisierung anhand dieser Typen; eine Paraphrasierung mit Tabellendokumentation findet sich in Anhang 7.4.

Für die *Neuerer mit vielen Schulwechseln* (Tab. 4.5.2-2) gibt es eine typische soziodemographische Ausprägung: KollegInnen, die mit einem Partner zusammenleben und kein Kind unter 18 Jahren haben (4). Daneben gibt es fünf Typen im Zusammenhang mit Variablen der spezifischen Berufssituation und zwei mit Ausschnitten des Professionalitätskonstrukts. Neuerer mit vielen Schulwechseln haben Leitungsfunktionen inne (8a), aber keine Fachfunktion (8b), sind vor dem Achtundsechziger-Umbruch ausgebildet (6) und unterrichten an der Realschule (10). Das Klima im Kollegium schätzen sich nicht als gut ein (11 A). Für ihr Professionalitätskonstrukt sind hohes Benotungs- und Verwaltungspotential typisch (15, 16).

Tab. 4.5.2-2: Typen bei den Neuerern

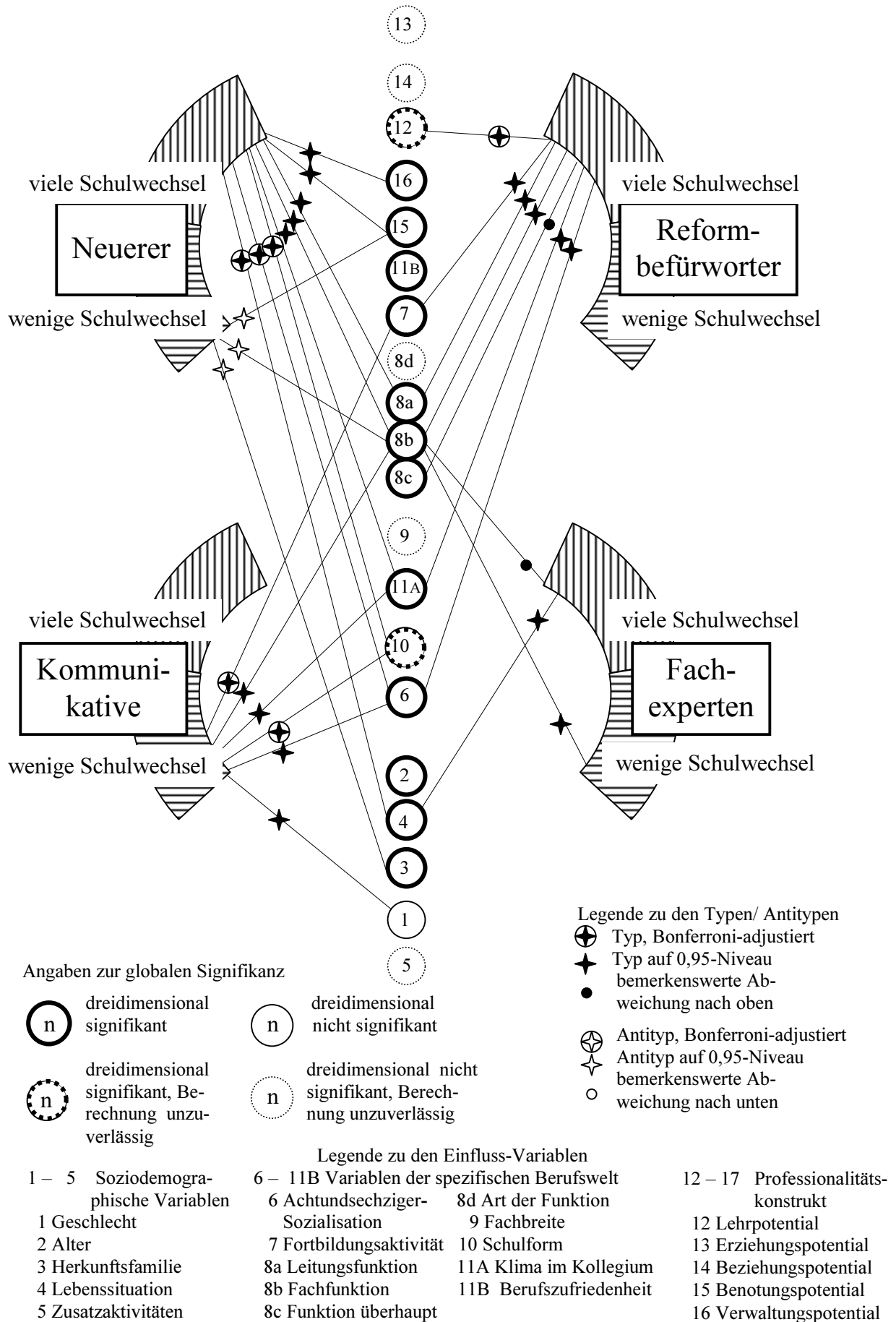
Neuerer mit vielen Schulwechseln und ...	Ausprägung	X-Wert	p(χ^2)
Lebenssituation (4) ^{*1}	mit Partner, ohne Kind unter 18	3,3	0,000
Leitungsfunktion (8a)	ja	2,3	0,000
Fachfunktion (8b)	nein	2,0	0,000
Achtundsechziger-Sozialisation (6)	Vor-Achtundsechziger	3,1	0,003
Schulform (10)	Realschule	3,3 ^{*2}	0,000 ^{*2}
Klima im Kollegium (11A)	nicht gut	2,7	0,002
Benotungspotential (15)	hoch	2,7	0,01
Verwaltungspotential (16)	hoch	2,2	0,03

^{*1} Kennzeichnung der entsprechenden Variablen in Abb. 4.5.2-1.

^{*2} Für diese Berechnungen ist die Kleiner-Fünf-Klausel für Erwartungswerte nicht eingehalten (vgl. Kap. 3.5.1).

⁴⁴ Kommunikative und Fachexperten liegen im Rang dicht nebeneinander, Neuerer und Reform-Befürworter nehmen eindeutig den ersten bzw. den letzten Rangplatz ein (vgl. Kap. 2.6.3).

Abb. 4.5.2-1: Signifikanzen, Typen und Antitypen aus der dreidimensionalen Analyse mit Schulwechselhäufigkeit, Veränderungsbereitschaft und den Einflussvariablen der Basisbefragung



Kommunikative mit wenigen Schulwechseln (Tab. 4.5.2-3) sind die einzige geschlechtssensible LehrerInnengruppe: Unter ihnen gibt es überzufällig viele Frauen (1). Sie bilden sich wenig fort (7), haben keine Funktion inne (8c), finden sich vermehrt unter den KollegInnen, die nach dem Achtundsechziger-Umbruch ausgebildet wurden (6) und unterrichten am Gymnasium (10). Das Klima im Kollegium schätzen sie als einzige der Gruppen, über die hier berichtet wird, als gut ein (11 A). Typische Aussagen zum Professionalitätskonstrukt gibt es für diese LehrerInnen nicht.

Tab. 4.5.2-3: Typen bei den Kommunikativen

Kommunikative mit wenigen Schulwechseln und ...	Ausprägung	X-Wert	p(χ^2)
... Geschlecht (1) ^{*1}	weiblich	2,2	n.s. ^{*2}
... Fortbildungsaktivitäten (7)	wenig Fortbildung	4,3	0,000
... Funktion überhaupt (8c)	nein	1,97	0,049
... Achtundsechziger-Sozialisation (6)	Nach-Achtundsechziger	2,2	0,003
... Schulform (10)	Gymnasium	3,1 ^{*2}	0,000 ^{*3}
... Klima im Kollegium (11A)	gut	2,5	0,002

^{*1} Variablenkennzeichnung in Abb. 4.5.2-1 ^{*2} nicht signifikant

^{*3} Für diese Berechnungen ist die Kleiner-Fünf-Klausel für Erwartungswerte nicht eingehalten (vgl. Kap. 3.5.1).

FachexpertInnen (Tab. 4.5.2-4) sind lediglich durch zwei Typen gekennzeichnet. Der erste gilt für FachexpertInnen mit wenigen Schulwechseln: Es gibt sie überzufällig häufig unter den KollegInnen *ohne* Fachfunktion (8b). Der zweite findet sich für diejenigen mit vielen Schulwechseln: Sie leben typischerweise mit einer PartnerIn zusammen und haben kein Kind unter 18 Jahren (4).

Tab. 4.5.2-4: Typen bei den Fachexperten

FachexpertInnen mit wenigen Schulwechseln und ...	Ausprägung	X-Wert	p(χ^2)
... Fachfunktion (8b) [*]	nein	2,2	0,000
FachexpertInnen mit vielen Schulwechseln und ...	Ausprägung	X-Wert	p(χ^2)
... Lebenssituation (4)	Mit Partner, kein Kind unter 18	2,6	0,000

^{*} Kennzeichnung der Variablen in Abb. 4.5.2-1

Reform-Befürworter mit vielen Schulwechseln (Tab. 4.4.2-5) gibt es in keiner der soziodemographischen Gruppen besonders häufig. Sie haben keine Leitungsfunktion inne (8a), nehmen aber Fachfunktionen wahr (8b)⁴⁵. Viele von ihnen sind „Achtundsechziger“ (6). Sie erleben das Klima im Kollegium nicht als gut (11 A) und bilden sich häufig fort (7), sind hier also mit den Neuerern vergleichbar⁴⁶. Von allen anderen LehrerInnengruppen unterscheidet sie, dass sie ihr Lehrpotential als gering einschätzen (12).

⁴⁵ Diese Kennzeichnung ist genau komplementär zu der für die Neuerer mit vielen Schulwechseln.

⁴⁶ Es scheint plausibel zu vermuten, dass diese KollegInnen ihre Hoffnung auf institutionelle Änderungen qua Gesetz / Verordnung setzen, weil sie Schule überall gleich defizitär erlebt haben. Leider ermöglichen die Befunde zu Schulwechselgründen und -erfahrungen (Kap. 4.2) hier keine nähere Aufklärung.

Tab. 4.5.2-5: Typen bei den Reform-Befürwortern

Reform-Befürworter mit vielen Schulwechseln und ...	Ausprägung	X-Wert	p(χ^2)
... Leitungsfunktion (8a)	nein	2,3	0,000
... Fachfunktion (8b)	ja	2,2	0,000
... Achtundsechziger-Sozialisation (6)	Achtundsechziger	2,2	0,003
... Fortbildungsaktivität (7)	viel Fortbildung	3,0	0,000
... Klima im Kollegium (11A)	nicht gut	2,3	0,002
... Lehrpotential (12)	niedrig	3,4 ^{*2}	0,002 ^{*2}

^{*1} Kennzeichnung der Variablen in Abb. 4.5.2-1

^{*2} Für diese Berechnungen ist die Kleiner-Fünf-Klausel für Erwartungswerte nicht eingehalten (vgl. Kap. 3.5.1).

4.5.3 Vergleich der beiden Ergebnisserien

Nun kann man sich fragen, was diese vielfältigen Ergebnisse an Erkenntnis transportieren. Manches Vorurteil wird bedient: So gibt es unter den Frauen viele Kommunikative und unter den Achtundsechzigern viele Reform-Befürworter, also KollegInnen, die zwar von Reform reden, aber nicht handlungsfähig sind. Manches lässt aufhorchen: Für alle LehrerInnengruppen mit vielen Schulwechseln spielt Fortbildung eine große Rolle. Sie schätzen das Klima in ihrem Kollegium nicht als gut ein und neben dem Beziehungspotential sind auch Verwaltungs- und Benotungspotential, eher unbeliebte Ausschnitte des Lehrerberufs, differenzierende Professionalitäts-Segmente. Eine Auffälligkeit soll vergleichend hervorgehoben werden: Den Ausprägungen der Variablen „Achtundsechziger-Sozialisation“ – und nicht denen der Variablen „Alter“, die eng korrelativ verknüpft ist – lassen sich drei der Gruppen der Veränderungsbereitschaft zuordnen (vgl. Tab. 4.5.3-1): Die Vor-Achtundsechziger den Neuerern, die Nach-Achtundsechziger den Kommunikativen und die Achtundsechziger den Reform-Befürwortern. Hier drängt sich die Frage nach der tatsächlichen Wirkung der Ausbildungs-Umorientierung für LehrerInnen im Gefolge des Achtundsechziger-Aufbruchs auf. Handlungskompetenz scheint daraus eher nicht erwachsen zu sein (Tab. 4.5.3-1).

Tab. 4.5.3-1: „Achtundsechziger-Sozialisation“ und Veränderungsbereitschaft in Kombination mit Schulwechsel (Lienerts X)

	Veränderungsbereitschaft		
	Neuerer mit vielen Schulwechseln (n = 23)	Kommunikative mit wenigen Schulwechseln (n = 43)	Reformbefürworter mit vielen Schulwechseln (n = 21)
Vor-Achtundsechziger ^{*1}	3,11 n = 12	n.s. ^{*2}	n.s.
Achtundsechziger	n.s.	n.s.	2,16 n = 9
Nach-Achtundsechziger	n.s.	2,22 n = 23	n.s.

^{*1} Zur Konstruktion der drei Kategorien vgl. Tab. 3.7.1-8.1 f und den zugehörigen Text.

^{*2} nicht signifikant

Eine theoretisch relevante Gesamtwürdigung der vielfältigen Ergebnisse aus der dreidimensionalen Analyse (Tab. 4.5.1-2 f und 4.5.2-2 bis 4.5.2-5) ist m.E. auf einer ersten Meta-Ebene möglich. In den Abbildungen 4.5.1-1 und 4.5.2-1 ist diese Ebene bereits dargestellt. Hier lässt sich ein differenzierter Bezug zur Generalthese dieser Arbeit herstellen.

Würde in dieser Arbeit lediglich „Innovationspotential“ als Indikator für Professionelle Beweglichkeit gelten, wäre also davon auszugehen, innovationsnahe LehrerInnen trügen Schulentwicklung, wäre das Ergebnis eindeutig: Es gibt viele LehrerInnentypen, die häufig die Schule gewechselt haben und innovationsnah sind, und es gibt einen LehrerInnentyp mit wenigen Schulwechseln, der innovationsfern ist; die jeweiligen Gegentypen gibt es nicht. Hieraus ließe sich möglicherweise sogar eine Empfehlung für politisches Handeln ableiten. Der Vergleich mit den Ergebnissen zur Veränderungsbereitschaft (s.u.) lässt Vorsicht geboten sein. Die Befunde zum Innovationspotential korrespondieren doch wohl eher mit einem Fazit im theoretischen Teil dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.4, aber auch 4.4): Lehrerinnen und Lehrer, die häufig die Schule gewechselt haben, erleben immer wieder, dass Schule auch anders als bisher möglich ist und dass sie mit den neuen Verhältnissen zurecht kommen und sie auch mitgestalten können. Schulwechsel kann bewältigt werden; diese Erfahrung gibt Zuversicht im Umgang mit Neuem.

Wenn es aber darum geht, nicht einfach neuen Anforderungen gerecht zu werden, also in unterschiedlichen Schulgestalten erfolgreich als LehrerIn zu arbeiten, sondern die eigene Schule als Ganzes zu entwickeln, ist „Innovationspotential“ nicht ausreichend. Konzeptuelle, unterrichtsfachliche und kommunikative Kenntnisse und Ideen müssen zusammenwirken, und genügend LehrerInnen müssen sich in der Lage sehen, Änderungen handelnd zu erproben (vgl. Kap. 2.3.2 f). Diese vielfältigen Anforderungen sind in der Variablen „Veränderungsbereitschaft“ zumindest angelegt. Und hier ist keine einfache Zuordnung zur Schulwechselhäufigkeit möglich. Viel-Wechsler sind u.U. handlungsunfähig (Reform-Befürworter), und die drei LehrerInnen-Gruppen, die gemeinsam Schulentwicklung tragen können und müssen, nämlich die Neuerer, die Kommunikativen und die Fachexperten, unterscheiden sich deutlich in ihrem Schulwechsel-Verhalten. Für Neuerer gibt es überzufällige Ergebnisse nur in der Gruppe der Viel-Wechsler, für Kommunikative nur in der Gruppe der Wenig-Wechsler, und für Befunde bei Fach-Experten ist Schulwechsel nicht von Bedeutung. Schulentwicklung durch Schulwechsel-Verpflichtungen der Lehrkräfte anschieben zu wollen, ist verfehlt.

Dieses Fazit aus der dreidimensionalen Konfigurationsfrequenzanalyse wird in einem abschließenden Kapitel auf einer weiteren Theorie-Ebene noch einmal bedacht (vgl. Kap. 5). Zunächst aber fasse ich den empirischen Ertrag zusammen.

4.6 Zusammenfassung: Forschungsfragen mit empirischer Grundlage

In dieser Studie steht die Professionelle Beweglichkeit von LehrerInnen im Mittelpunkt, und dies unter einem sehr speziellen Aspekt. Die Frage ist nämlich, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen dieser „inneren“ Beweglichkeit und der äußeren Mobilität, den Schulwechseln, die eine Lehrerin bzw. ein Lehrer im Laufe ihres Berufslebens bewältigt haben. Insgesamt ist die Fragestellung getragen von der Grundannahme, Professionelle Beweglichkeit sei eine Erfordernis im Lehrerberuf, weil die angemessene Gestaltung des Lebens- und Arbeitsraumes „Schule“ im Eigeninteresse, im Interesse der SchülerInnen und im Interesse der Gesellschaft ständiger Äquilibrierungen bedarf, also einer ständigen Anverwandlung dessen, was ist, an das, was benötigt wird, um Entwicklungsraum für den Einzelnen und Erziehung für eine sich wandelnde Gesellschaft gleichermaßen zu ermöglichen. Dazu brauchen LehrerInnen Sensibilität, Offenheit, Selbstbewusstsein, Lust zum Handeln und Handlungsfreiräume, also die Möglichkeit zu kreativer Gestaltung des Schulalltags⁴⁷.

⁴⁷ Kreativität ist hier nicht verstanden als machbare, trainierbare professionelle Haltung, sondern entspringt – ganz im psychoanalytischen Sinn – einer persönlichen Reife der LehrerIn (vgl. z.B. Segal 1996).

Dies in Zusammenhang zu bringen mit Schulwechseln, scheint jetzt, am Ende der forschenden Bemühungen, eher absurd (vgl. Kap. 5); dennoch erwies sich die Frage als fruchtbar, wenn auch in sehr komplexer Weise.

Die explorativen Ergebnisse, die hier zusammengefasst werden, machen deutlich: Es lohnt sich nicht, die Hauptfragestellung weiter zu verfolgen (Kap. 4.6.2). Interessant sind allerdings die Beschreibungen zum Schulwechselverhalten von LehrerInnen (Kap. 4.6.1), lohnend vor allem die Ergebnisse zu ihrer Veränderungsbereitschaft (Kap. 4.6.3). Die vier Lehrergruppen mit unterschiedlicher Veränderungsbereitschaft, die sich in den Daten zeigen, haben je eigene Stärken und Schwächen; jede trägt zur Schulentwicklung bei, und keine kann sie alleine leisten. Hier schließen sich weitere Forschungsfragen an (Kap. 4.6.4).

Auch methodisch ist ein Fazit zu ziehen: Die Konfigurationsfrequenzanalyse, mit der in dieser Studie hauptsächlich gearbeitet wird, brachte ihre Schwierigkeiten mit sich: Der Datensatz erwies sich als sehr klein⁴⁸. Dennoch: Die interessantesten Ergebnisse gibt es aus der dreidimensionalen Analyse (Kap. 4.5), die speziell durch dieses Analyseverfahren möglich ist. Ergebnisse aus der zweidimensionalen Betrachtung sagen, wie sich zeigte, über die Verhältnisse im dreidimensionalen Raum nichts aus (vgl. die Ausführungen im Zusammenhang mit Abb. 4.5-1).

4.6.1 LehrerInnen und Schulwechsel

Der Schulwechsel von Lehrerinnen und Lehrern ist m.W. im deutschsprachigen Raum bisher nicht Gegenstand der Forschung. Hier ist eine erste Beschreibung möglich. LehrerInnen sind nicht flexibler oder unflexibler als vergleichbare Berufsgruppen, das legen Daten der Arbeitsmarktstatistik nahe (Kap. 4.1.1). Wenn sie die Schule wechseln, tun sie das in der Regel auf eigenen Wunsch und nur selten auf Anfrage der Institution – auch hier sind die Anteile im Vergleich nicht ungewöhnlich. „Wechsel auf eigenen Wunsch“ heißt allerdings nicht, dass es keinen äußeren Grund für diesen Wechsel gäbe. I.d.R. reagieren die KollegInnen auf eine Situation, die ihnen den Wechsel nahe legt. Situationen, auf die LehrerInnen mit Wechsel reagieren, sind z.B. Schulstrukturänderungen oder ein Karrierewunsch (insbesondere bei Männern); eine Situation, die den Wechsel meiden lässt, ist die Einbindung in eine Familie mit kleinen Kindern (bei Männern und Frauen, Kap. 4.1.2). Die Bedeutung, die eine KollegIn den fünf Berufsaufgaben beimisst, mit denen diese Studie arbeitet, hat auf ihre Schulwechselhäufigkeit keinen Einfluss.

In der Regel wechseln Lehrer nicht gezielt die Schule, obwohl sie ja jeweils den Antrag auf Versetzung an eine bestimmte Schule stellen müssen. Welche Schule das ist, scheint weitgehend durch die Institution bestimmt. Der wichtigste Grund, dezidiert eine bestimmte Schule zu wählen, ist ihre Lage, vermutlich ein lebensweltlicher und nicht so sehr pädagogisch gemeinter Grund⁴⁹. Die Analyse der Einstiegserfahrungen ergibt, dass die Probleme beim Wechsel von den LehrerInnen tendenziell überschätzt werden (Kap. 4.2). Angemerkt sei noch, dass Lehrergruppen mit vielen Schulwechseln durchgängig eher unzufrieden sind mit dem Kollegium, dem sie gerade angehören, und dass sie außerdem die KollegInnen sind, die sich am meisten fortbilden (vgl. Kap. 4.5.1 und 4.5.2).

Theoretisch interessant scheint mir, dass die vier Gruppen der Veränderungsbereitschaft, die zusammenarbeiten müssen, soll Schulentwicklung gelingen, sich in ihrer Arbeitsplatzmobili-

⁴⁸ Das wird vor allem in Kap. 4.4 deutlich, wo die Typen, die sich aus der zweidimensionalen Analyse von Schulwechselhäufigkeit und Professioneller Beweglichkeit ergeben, nicht näher aufgeklärt werden können, und in Kap. 4.2, in dem dreidimensionale Analysen unmöglich sind.

⁴⁹ Natürlich könnte mit der Lage auch eine bestimmte soziale Schicht der SchülerInnen angesprochen sein.

tät unterscheiden (Kap. 4.4). LehrerInnen, die häufig die Schule wechseln, und solche, die an der gleichen Schule bleiben, bringen Wesentliches ein: Die einen selbstverständliche Vertrautheit miteinander und mit dem Schul-Umfeld, die anderen Veränderungswillen und z.T. auch die nötigen persönlichen Ressourcen. Die „Generalhypothese“, die am Anfang des Kapitels skizziert ist, erweist sich als zu simpel, denn es gibt ein gruppenspezifisches Schulwechselverhalten. Für die einen ist Bleiben förderlich, für die anderen Wechsel, und für die dritten ist Schulwechsel irrelevant (s.u. 4.6.3).

4.6.2 Fragwürdigkeit des Indikators „Innovationspotential“ und Irrelevanz der Schulwechselhäufigkeit für das Ausmaß der Veränderungsbereitschaft

Am Beginn der Studie standen zwei Annahmen: (1) Innovationspotential sei ein Hinweis auf die Tauglichkeit einer LehrerIn für die Schulentwicklung und (2) die Anzahl der Schulwechsel habe auf diese Tauglichkeit Einfluss. Beide erwiesen sich schon bei den theoretischen Vorarbeiten als unbefriedigend (Kap. 2.2.5 und Kap. 2.4). Im empirischen Teil finden sich nun tatsächlich Belege für ihre Fragwürdigkeit; den theoretisch fundierten Annahmen entsprechen Ergebnisse in den Daten.

Fragwürdigkeit des Indikators „Innovationspotential“

Das ursprüngliche Messinstrument, die Variable „Innovationspotential“, definiert Professionelle Beweglichkeit als doppelte Einstellung: LehrerInnen, die gut Neues erproben können und Mitarbeit an Reformen als wichtiges Berufssegment ansehen, gelten als innovationsnah, solche, die beides ablehnen, als innovationsfern. Empirische Hinweise für die Fragwürdigkeit dieses Indikators ergeben sich im Vergleich mit der zweiten Variablen, die in dieser Arbeit Professionelle Beweglichkeit misst, der Variablen „Veränderungsbereitschaft“ (Kap. 4.3.1).

„Veränderungsbereitschaft“ ersetzt die doch sehr formale Vorstellung, die für „Innovationspotential“ Pate stand, durch eine substantielle Bestimmung aus achtzehn Kennzeichnungen der „LehrerIn für die Schulentwicklung“ (vgl. insb. Kap. 2.3.3). Basis sind Aussagen aus der einschlägigen Literatur. Die LehrerInnen, deren Befragungsergebnisse hier zur Verfügung stehen, hatten zu diesen achtzehn Kategorien Position bezogen⁵⁰. Die Unterschiede lassen sich zu vier „Gruppen der Veränderungsbereitschaft“ zusammenfassen: Es sind Neuerer, Kommunikative, Fach-Experten und Reform-Befürworter. Die Veränderungsbereitschaft dieser Gruppen ist unterschiedlich hoch: Für Neuerer treffen besonders viele Kennzeichnungen der „LehrerIn für die Schulentwicklung“ zu, für Reform-Befürworter besonders wenige⁵¹.

Neuerer und Reformbefürworter unterscheiden sich in ihrer Veränderungsbereitschaft deutlich; beide sind aber als besonders innovationsnah einzuschätzen (Abb. 4.3.1-2). Nun sind die Neuerer die „Macher“ unter den Veränderungsbereiten, den Reform-Befürwortern dagegen fehlt die Handlungskompetenz zur Umsetzung ihrer Veränderungswünsche. Umsetzungsstarke und umsetzungsschwache LehrerInnen sind etwa gleich innovationsnah – das macht doch fraglich, was dieser Indikator eigentlich misst. Die Möglichkeit, Impulse im Schulentwicklungsprozess zu geben, ist es offensichtlich nicht. Die Ergebnisse zu Innovationspotential und Schulwechsel legen folgende Interpretation nahe: LehrerInnen, die häufig die Schule gewechselt haben – und das erfolgreich, denn sie sind immer noch Lehrer und schätzen sich als nicht belastet ein – haben die Erfahrung gemacht, dass sie in unterschiedlichen Schul-

⁵⁰ Alle Daten beruhen auf Selbstaussagen, und Selbstaussagen können nur bei gesundheitlich unbelasteten LehrerInnen als valide gelten (Kap. 3.3.2). Deshalb konnte die Variable „Veränderungsbereitschaft“ nur für diesen Teildatensatz konstruiert werden, und auch die Selbsteinschätzung als „innovationsnah“ hat nur für gesundheitlich unbelastete KollegInnen Relevanz.

⁵¹ Den Gruppen der Veränderungsbereitschaft, dem substantiell wichtigsten Ergebnis dieser Studie, ist Kap. 4.6.3 dieser Zusammenfassung gewidmet.

gestalten zurechtkommen, also den Anforderungen des jeweiligen Systems gewachsen sind. Diese Erfahrung schlägt sich in ihrer Selbsteinschätzung als „innovationsnah“ nieder. Veränderung, die von außen an sie herangetragen wird, schreckt sie nicht; das bedeutet aber noch lange nicht, dass sie sich auf die prozesshafte Dynamik der Schulentwicklung einlassen und in ihr handeln können.

Irrelevanz der Schulwechselhäufigkeit für das Ausmaß der Veränderungsbereitschaft

Schulwechsel ohne Ansicht der Schulgestalt, aus der man kommt oder in die man geht, kann LehrerInnen in ihrer Selbstkompetenz fördern, mehr wohl nicht. Für Schulentwicklung ist aber auch eine spezifische Sach- und Sozialkompetenz nötig (vgl. Kap. 2.3.3). Dass diese Kompetenzen nicht mit der Schulwechselhäufigkeit in Verbindung stehen, lässt sich empirisch erhärten. Auch hier erweist sich der Vergleich der Ergebnisse als klärend, der durch die beiden Variablen der Professionellen Beweglichkeit möglich wird.

Innovationsnahe LehrerInnen finden sich als Typen nur unter den KollegInnen mit vielen Schulwechseln; kein einziger errechnete sich für die ortsfesten (vgl. insb. Abb. 4.5.1-1). Hier scheint es also, als sei tatsächlich die entwicklungs-offenere Haltung mit mehr Schulwechseln verbunden. Für die Gruppen der Veränderungsbereitschaft ergeben sich weniger simple Befunde (vgl. insb. Abb. 4.5.2-1). Zwar gibt es auch hier Gruppen, für die ausschließlich Typen mit vielen Schulwechseln zu verzeichnen sind: die Neuerer und die Reformbefürworter. Kommunikative finden sich aber als Typen nur in der Gruppe mit wenigen Schulwechseln, und für die Fachexperten ist Schulwechsel offensichtlich nicht relevant. Die drei Gruppen, die nach ihren Stärken und Schwächen Schulentwicklung gemeinsam tragen können und müssen, Neuerer, Kommunikative und Fachexperten, haben also unterschiedliche Schulwechsel-Biographien. Die allgemeine Forcierung eines „Schulwechsel-Karussells“ als Maßnahme, um für größere Beweglichkeit an Schulen zu sorgen, ist auch nach der Datenlage absurd: Es gibt Stärken im Bleiben und Stärken im Wechsel. Das wird durch den einzigen nennenswerten Befund aus der Nachbefragung gestützt: Die Veränderungsbereitschaft ist größer bei den LehrerInnen, die schon länger an der gleichen Schule arbeiten (Kap. 4.2). Wesentlich dürfte es aber sein, Sensibilität für den Beitrag der jeweils anderen zum erfolgreichen „Schule-Machen“ zu erreichen (Kap. 5.4). Nur gemeinsam ist Schulentwicklung möglich.

4.6.3 LehrerInnen mit unterschiedlicher Veränderungsbereitschaft – Stärken und Schwächen

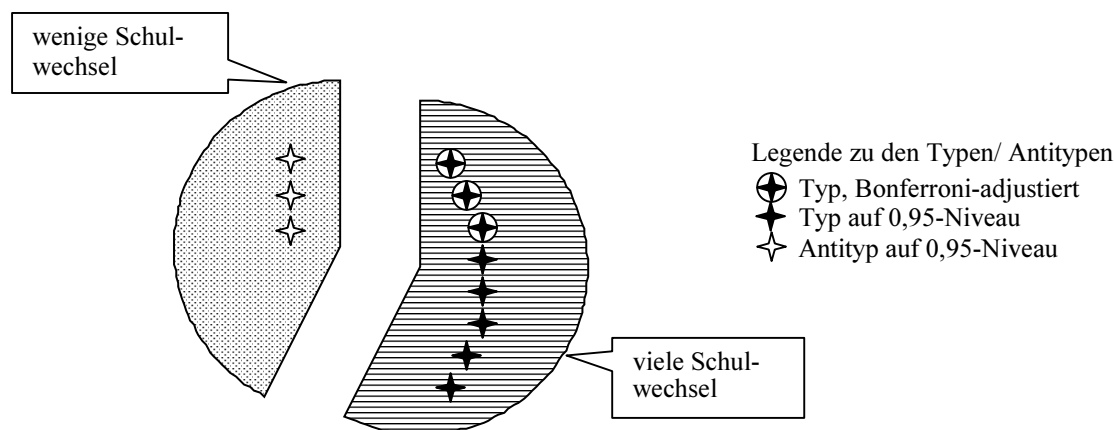
Einiges ließ sich über „LehrerInnen für die Schulentwicklung“ mit der vorliegenden Arbeit gewinnen⁵², und zwar mit den vier „Gruppen der Veränderungsbereitschaft“. Insbesondere drei davon dürften wesentlich sein für Projekte der Schulentwicklung; ihre spezifischen Stärken ergänzen sich. Schulwechsel spielt für diese Gruppen z.T. eine Rolle, aber eine recht unterschiedliche und nicht die entscheidende. Hier werden diese Gruppen zusammenfassend beschrieben, und zwar in ihrer ursprünglichen Kennzeichnung (aus Kap. 3.6.3), ergänzt um ausgewählte Ergebnisse aus den weiteren Analysen (aus Kap. 4.5.2). Zusammengetragen sind Angaben zu Geschlecht und Alter, zur Übernahme von Funktionen in der Schule und zur Einschätzung des Klimas im Kollegium, zu den Fortbildungsaktivitäten und zum Professionalitätskonstrukt dieser Gruppen. In ihrer Berufszufriedenheit, einer Dimension, die in Zusammenhang mit Flexibilität als bedeutsam gilt (vgl. Kap. 2.1), unterscheiden sich die Gruppen nicht.

Die *Neuerer* sind mit Abstand die LehrerInnen mit der größten Veränderungsbereitschaft. Sie halten im Durchschnitt Reformen für wichtiger als ihre KollegInnen, bilden sich häufiger fort und setzen das Wissen, das sie sich so aneignen, auch in ihrer Arbeit um. Sie verfügen über

⁵² Die Variable „Innovationspotential“ leistet das nicht (s.o. Kap. 4.6.2)

Organisationstalent, planen und reflektieren ihren Unterricht und erproben Neues. Sie bedienen sich mehr als andere der Unterstützung durch Vorgesetzte und sorgen für ihr psycho-physisches Gleichgewicht. Das kennzeichnet sie als Menschen, die in allen drei Kompetenzbereichen, über die eine LehrerIn verfügen muss – Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. Kap. 2.3.3 und Anhang 1.2) – über Fähigkeiten zur Schulentwicklung verfügen. Allerdings gibt es auch Defizite: Diese Lehrer und Lehrerinnen messen dem Fachwissen wenig Bedeutung bei und tauschen sich in Sachfragen selten mit ihren KollegInnen aus. Sie allein könnten also Schulentwicklung nicht tragen.

Abb. 4.6.3-1: Die Gruppe der Neuerer: Schulwechselhäufigkeit und Typen / Antitypen⁵³



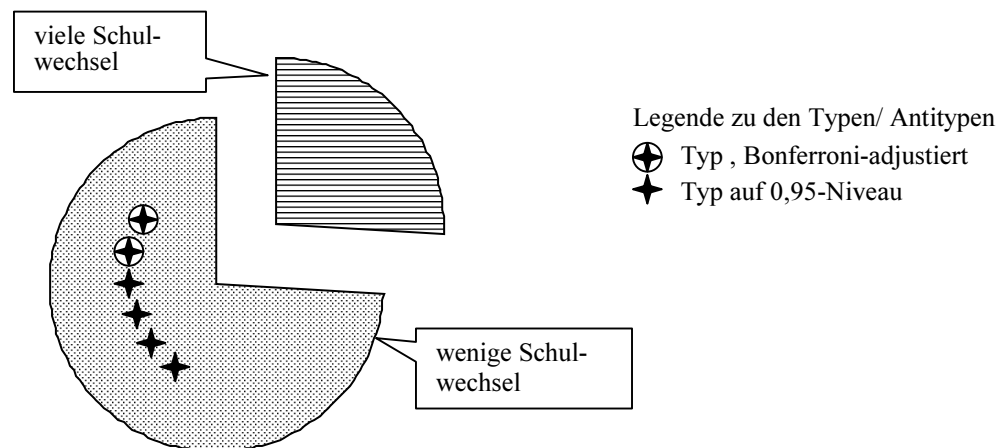
Neuerer wechseln ziemlich häufig die Schule, und in dieser Teilgruppe gibt es Typen. Keiner davon betrifft Geschlecht oder Alter: Männer und Frauen, junge, mittlere und ältere LehrerInnen kommen hier weder besonders häufig noch besonders selten vor. Mit dem Klima in ihrem Kollegium sind sie eher nicht zufrieden. Verwaltungsanforderungen sind für die Neuerer mit vielen Schulwechseln keine Hürde, und auch beim Benoten sind sie Profis. Zu dieser handlungsstarken Gruppe gehören viele SchulleiterInnen⁵⁴. Neuerer sind insgesamt sehr fortbildungsaktiv; die Schulwechsler haben hier kein Prä vor den anderen (vgl. Anhang 7.4).

Die *Kommunikativen*, im Ausmaß ihrer Veränderungsbereitschaft in deutlichem Abstand zu den Neuerern und nah an den Fachexperten auf Rang zwei, weisen sich vor allem durch Sozialkompetenz aus. Sie stehen mehr als die drei anderen Gruppen in Kommunikation mit ihren KollegInnen; dabei geht es um allgemeinen Austausch und um Sachaustausch. Kommunikative arbeiten an der Veränderung der Schulbedingungen mit und sehen Schulleitung als Gemeinschaftsaufgabe an. Dabei gehen sie noch selbstkritischer mit sich um als ihrer KollegInnen. Allerdings scheint es, als gehe es ihnen um die Optimierung des Vorhandenen und nicht um seine Veränderung, denn sie besuchen kaum Fortbildungen und erproben nicht gern Neues.

⁵³ „Typen“ und „Antitypen“ sind Bezeichnungen aus dem Zusammenhang der Konfigurationsfrequenzanalyse. Der Legenden-Eintrag „Bonferroni-adjustiert“ bezeichnet besonders starke Typen und Antitypen (vgl. Kap. 3.5.1). In die folgenden Abbildungen wurden alle Ergebnisse als Stern eingetragen, auch diejenigen, die hier nicht mehr beschrieben sind (vgl. Abb. 4.5.2-1).

⁵⁴ Korrespondierend damit sind Fachkonferenzleiter hier selten.

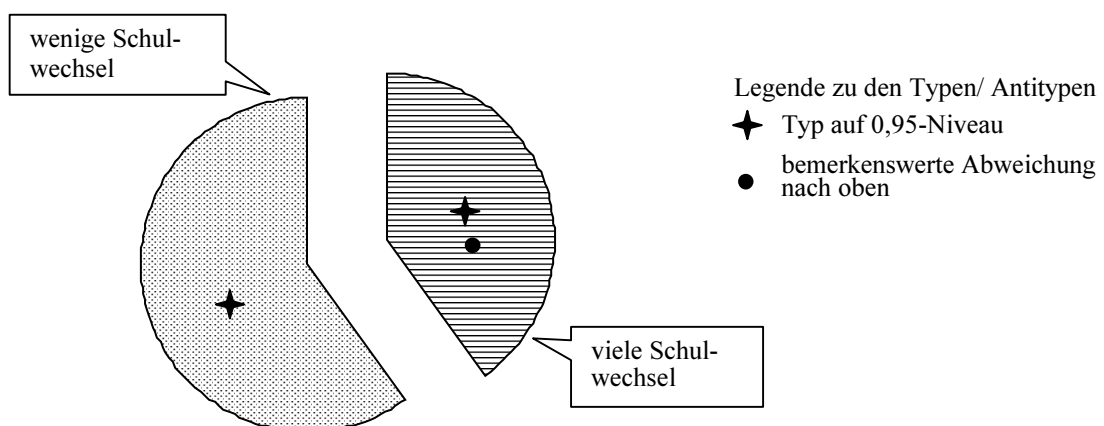
Abb. 4.6.3-2: Die Gruppe der Kommunikativen: Schulwechselhäufigkeit und Typen / Antitypen



LehrerInnen aus dieser Gruppe wechseln die Schule seltener als andere. Für diese Kommunikativen mit wenigen Schulwechseln ist der einzige Gender-Befund zu verzeichnen: Überzufällig viele von ihnen sind Frauen. Eine Alterstypik gibt es nicht. Mehr als andere Gruppen vermeiden es diese KollegInnen, irgend eine Funktion zu übernehmen, kommen aber dennoch mit den Verwaltungsaufgaben recht gut zurecht. Als Einzige bewerten sie das Klima in ihrem Kollegium als gut.

Die *Fach-Experten*, nahezu gleichrangig mit den Kommunikativen, was das Ausmaß ihrer Veränderungsbereitschaft betrifft, sehen und nutzen Freiräume in Institution und Lehrplan, legen Gewicht auf ihr Fachwissen und sind mit ihrer Ausbildung zufrieden. Sie stehen in allgemeinem Austausch mit ihren Kollegen, besprechen sich aber nicht in Sachfragen mit ihnen. Reformen über den Unterricht hinaus sind nicht ihre Sache – weder in Zusammenarbeit mit der Schulleitung noch durch sonstige Initiativen. Ihre Stärke ist der Ausschnitt aus Selbst- und Sachkompetenz, der größtmögliche Freiheit für hergebrachten Unterricht ermöglicht.

Abb. 4.6.3-3: Die Gruppe der Fachexperten: Schulwechselhäufigkeit und Typen / Antitypen

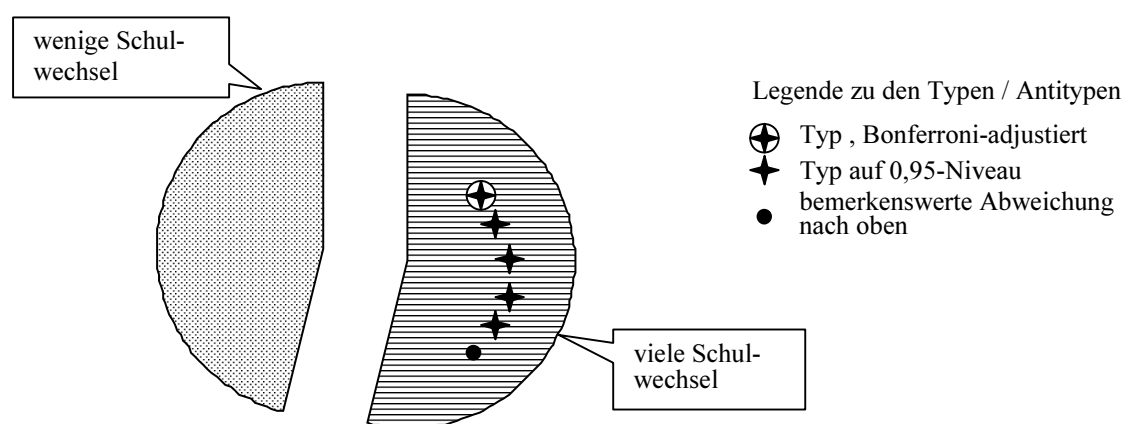


Für die Fachexperten gibt es nur zwei schulwechsel-sensible Typen, je einen für jede Schulwechselgruppe. Hier lässt sich kein systematischer Zusammenhang vermuten. Zu Geschlecht

und Alter, Klima im Kollegium, Fortbildungsaktivitäten und Professionalitätskonstrukt gibt es keinen Befund. Zu berichten ist nur: Fachexperten mit wenigen Schulwechseln haben selten eine Fachfunktion inne. Darin könnte sich, quasi exemplarisch, ihre geringe Verantwortlichkeit für die Schule als Ganzes symbolisieren.

Die vierte Gruppe der Veränderungsbereiten, die *Reform-Befürworter*, belegt in deutlichem Abstand zu den Kommunikativen und den Fach-Experten die Schlussposition. Zwar schätzen sich diese KollegInnen als gute Neuerer ein, bilden sich häufig fort und geben an, die Änderung der Schulbedingungen als Problemlösung anzustreben. Damit verfügen sie über einige der wichtigen Aspekte in der Dimension „Selbstkompetenz“. Gleichzeitig sehen sie Schulleitung nicht als ihre Sache an, fühlen sich durch Institution und Lehrplan eingeengt, halten wenig von Organisation, Planung und Reflexion und klagen über Defizite in der Ausbildung.

Abb. 4.6.3-4: Die Gruppe der Reform-Befürworter: Schulwechselhäufigkeit und Typen / Antitypen



Obwohl nur leicht mehr als 50 % dieser LehrerInnengruppe häufig die Schule gewechselt haben, fördert die dreidimensionale Betrachtung Typen für Vielwechsler zu Tage und nur für sie. Eine Geschlechts- und Alterstypik gibt es dabei nicht. Häufiger als erwartet nehmen Reform-Befürworter mit vielen Schulwechseln Fachfunktionen wahr, viele haben allerdings überhaupt keine Funktion inne. Korrespondierend damit sind sie überzufällig häufig ohne Leitungsfunktion. Auch sie bewerten das Klima in ihrem Kollegium nicht als gut. Und obwohl sie sich häufig fortbilden, geben sie an, nicht gut unterrichten zu können und das auch nicht für wichtig zu halten (niedriges Lehrpotential). Ihnen kommt möglicherweise eine Rolle als Mahner zu; Verbesserungsbedarf besteht immer. Zu viele von ihnen an einer Schule dürften den Schulentwicklungsprozess aber eher beeinträchtigen.

Neurer, Kommunikative und Fachexperten verfügen über Potentiale, die für Schulentwicklung unerlässlich sind. Gleichzeitig macht die Beschreibung der jeweiligen Defizite aber m.E. deutlich, dass Zusammenarbeit zwischen diesen Gruppen nicht einfach vorausgesetzt werden kann; sie gelingt ja nur, wenn der eigene Professionalitäts-Entwurf auch als beschränkt und ergänzungsbedürftig erlebt wird. Ob dies für die LehrerInnen, die hier befragt sind, zutrifft, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht überprüft werden.

4.6.4 Forschungsfragen im Anschluss

Die Fragen, die sich im Anschluss nahe legen, beziehen sich fast durchgehend auf die vier Gruppen der Veränderungsbereitschaft und ihre Funktion für Schulentwicklung, also eher auf ein Nebenergebnis der Untersuchung.

- Grundsätzlich ist zu fragen, inwieweit sich diese Typisierung mit der Realität an Schulen deckt. Sie scheint zwar sehr plausibel; ob sie allerdings tatsächlich ausreicht, die Stärken und Schwächen gegenüber Schulentwicklung zu beschreiben, also ein ausreichend differenziertes Raster zur Verfügung stellt, bedarf der empirischen Überprüfung.

Nimmt man dies an, ergeben sich weitere Fragen:

- Im vorhandenen Material gibt es keine Erkenntnisse darüber, welche Anteile diese Gruppen in Kollegien haben. Denkbar wäre z.B., dass es Kollegien mit deutlicher Dominanz einer der Gruppen gibt, etwa der Kommunikativen oder der Fachexperten, oder auch Kollegien, in denen eine Gruppe, die Neuerer oder die Reform-Befürworter, fehlt. Diese Zusammensetzung ist die Ausgangslage, mit der Schulentwicklungsbemühungen jeweils rechnen müssen, und vermutlich gibt es da zuträglichere und weniger zuträgliche Mischungen.
- Mindestens genauso bedeutsam ist die Wertschätzung, die LehrerInnen einer Gruppe der einer anderen entgegenbringen. Schulentwicklung kann ja, nach den vorliegenden Ergebnissen, vor allem deshalb nur im Zusammenspiel erbracht werden, weil jede einzelne Gruppe für sich neben den unbestreitbaren Stärken auch Schwächen hat. Die Beschreibungen lassen vermuten, dass jede dieser Gruppen für sich Schule halten kann, zumindest die Neuerer, die Kommunikativen und die Fachexperten; für den Schulalltag sind sie nicht aufeinander angewiesen. Kooperation ist dann nötig, wenn tatsächlich Schulentwicklung intendiert wird. Vermutlich bedarf dies eines gemeinsamen äußeren Anlasses, einer echten Lernsituation, wie es z.B. die Integrationsnot der Grundschule für Kinder, die nicht Deutsch sprechen, war und ist. Die Anforderung, ein Schulprogramm zu entwickeln, hat diesen Ernstfallcharakter nicht.
- Ungeklärt ist, ob auch belastete LehrerInnen sich den vier Gruppen der Veränderungsbereitschaft zuordnen lassen. Denkbar wäre z.B., dass gerade die Beschränktheit belastet, die jeder einzelne Typ mit sich bringt. Die vorliegenden Daten erlauben keine Aussage, weil sie lediglich auf Selbstauskünfte zurückgehen und diese für belastete KollegInnen nicht als valide gelten können⁵⁵. Darf man die Ergebnisse zum Gesundheitszustand als allgemeingültig annehmen, ist für mehr als die Hälfte der LehrerInnen nicht bekannt, ob sie ebenfalls zu einer dieser Gruppen gehören (vgl. Abb. 4.3-3). Die Kennzeichnung der Gruppen erscheint so plausibel, dass die Gefahr besteht, sie unerlaubt zu verallgemeinern.

Am Rande hat sich noch eine andere Frage zugespitzt, nämlich die nach den tatsächlichen Wirkungen, die sich aus der Umstrukturierung der Lehrerbildung im Gefolge des 68er-Aufbruchs ergeben haben. Es gibt Hinweise, dass LehrerInnen, die in der Zeit von 1968 bis 1972 an der Universität ausgebildet wurden, zu den Reform-Befürwortern gehören, also klug Mängel und Defizite aufdecken, aber keine Handlungskompetenz haben, sie anzugehen. Neuerer, die handlungsstarken Reformverfechter, sind eher vor diesem Umbruch ausgebildet (vgl. Tab. 4.5.3-1).

Im Laufe dieser Arbeit hat sich der Blick darauf verändert, was eigentlich Professionelle Beweglichkeit sei. Dies positiv zu klären, hieße, psychoanalytische Erkenntnisse zur Kreativität für die Pädagogik nutzbar zu machen. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr ge-

⁵⁵ Vgl. zur Begründung Kap. 3.3.2.

leistet werden. Der Prozess, der Kreativität freisetzt, ist ein Entwicklungs- und Lernprozess. Die Konsequenzen aus dieser Auffassung sollen nun abschließend dargestellt werden.

5. Lehrer-Lernen und Professionelle Beweglichkeit

Die LehrerIn für die Schulentwicklung, die, wie sich herausstellte, das eigentliche Thema dieser Arbeit ist, lässt sich grob vierfach charakterisieren (vgl. Kap. 3.6.2 f): Sie ist nicht eigentlich zufrieden mit dem, was ist, und handlungsfähig im Blick auf Veränderung, neugierige ExpertIn im eigenen Wissensgebiet und eingebunden in Zusammenarbeit mit den KollegInnen. Diese Art von Offenheit und Kompetenz (und damit Geschlossenheit) wird durch Schulwechsel nicht erreicht, es scheint vielmehr, als seien unterschiedliche Aspekte dieser Beschreibung mit unterschiedlichem Schulwechselverhalten gekoppelt (vgl. Kap. 4.5.2). Schon früh im Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit stellte sich die Frage, welchen Sinn die Annahme hat, es könne einen allgemein gültigen Zusammenhang zwischen Schulwechsel und Professioneller Beweglichkeit geben (vgl. Kap. 2.5, Ende). Fragwürdig ist dabei nicht so sehr die kurzschlüssige Kausal-Annahme. Sie erweist sich schon bei kritischer Aufarbeitung des Forschungsstandes als irrig (vgl. zusammenfassend Kap. 2.2.5). Eine der Optionen, die Menschen haben, ist ja auch die Widerständigkeit gegen Veränderungen von „außen“; Erkenntnisse zum Zusammenhang von Individuum und Institution, deren Mitglied es ist, liefern dafür einen theoretischen Rahmen (Kap. 2.3.1). Innere Beweglichkeit und äußere Mobilität sind zwar nicht unabhängig voneinander, sie lassen sich aber nicht aufeinander zurückführen; dies ist auch empirisch erhärtet (Kap. 4.4). Dennoch gilt die Vermutung alltagsweltlich weitgehend als plausibel. Das jedenfalls kam mir überwiegend entgegen, wenn ich unter Fachkollegen oder Freunden über mein Thema sprach¹. Diesem Widerspruch zwischen aufgeklärtem Diskurs und naiver alltagsweltlicher Kausalannahme bei aufgeklärten Menschen gilt hier das Interesse. Ich frage also jetzt, am Ende der Arbeit, noch einmal grundsätzlicher nach den Wurzeln für die Ausgangshypothese.

5.1 Lernen und Verfügbarkeit

Die Frage, wie man Menschen im Inneren bewegen kann, wie es möglich wird, dass erwünschte Gedanken, Weltsichten, Kenntnisse zum Bestandteil ihres Lebensentwurfes werden, ist eine genuin pädagogische Frage. Im Sinne der Hypothese dieser Arbeit würde sie lauten: Kann man erwachsene Menschen durch äußeren Wechsel zu innerer Beweglichkeit bringen? So formuliert erscheint die Frage naiv; in anderer, teilweise ebenfalls naiver Form beschäftigt sie Didaktik und Methodik seit eh. In der Regel stellen wir sie uns für Schüler, auch für erwachsene Schüler. Die Pädagogik ist sich, zumindest im Grundsatzdiskurs, der Unmöglichkeit bewusst, das außen Intendierte dem Schüler, der Schülerin einzupflanzen. Es heißt, Angebote zu machen, zu motivieren, die Methoden der Darbietung zu verbessern – letztlich sicher sein, dass der Lernende auch das lernt, was er lernen soll, kann man nie. Lernen ist ein Wachstumsprozess im lebendigen Individuum, und die Vorstellung, man müsse den Willen, die Eigenständigkeit brechen oder übertölpeln, um Menschen zu ertüchtigen, sie unmündig machen, um sie dem zukunftsverpflichteten Bild, das wir von ihnen haben, anverwandeln zu

¹ In Kapitel 2 finden sich Beispiele für diese naive Annahme auch in anderen Gesellschaftsfeldern.

können, ist – jedenfalls im deutschen pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurs – mit der nationalsozialistischen Ideologie geächtet. Unverzichtbar ist, was sich nur mit großen Worten sagen lässt: „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1971, 93).

Andererseits: Menschen müssen erreicht werden von den Kultur-Kenntnissen, in die sie allein durch Anteil am primären Lebensumfeld nicht mehr hineinwachsen können, im Interesse der Gesellschaft und auch im Eigeninteresse. Dazu braucht die Gesellschaft und der Einzelne Lehrer. Und dennoch ist jeder Einzelne frei im Umgang mit den Kenntnissen, die Lehrerinnen und Lehrer an ihn herantragen. Ob ich mir oberflächlich aneigne („für die nächste Klausur“), was man mir abverlangt, ob ich gepackt werde von einer Erkenntnis, ob ich wissen will, warum etwas gerade so ist und nicht anders, also neugierig bin, ob ich mich verweigere und abwende: Alles dies sind Eigenleistungen, nur wenig beeinflussbar von der Intention des Wissensvermittlers, jedenfalls nicht im technologischen Sinn. Auch im pädagogischen Bezug gilt, um mit Luhmann (1984) zu sprechen, der Zusammenhang der „Interpenetration“ (vgl. Kap. 2.3.1), also eine gegenseitige Abhängigkeit bei gleichzeitiger Nicht-Verfügbarkeit. Lehren kann man nicht „richtig“ machen, nur „gut genug“². „Gut genug“ ist nach dem üblichen Wissenschaftsverständnis kein empirisch überprüfbarer Begriff, denn eine Falsifizierung ist nur individuell möglich³: Jede Anstrengung, und sei sie im Hinblick auf den Einen auch erfolgreich, kann sich als nicht gut genug entpuppen für den Anderen.

Die theoretischen Rahmungen für dieses Problem des pädagogischen Bezugs sind vielfältig; zwei möchte ich hier im Ansatz darstellen, einen bildungstheoretischen und einen systemtheoretischen. Bildungstheoretiker sprechen von der Notwendigkeit und Möglichkeit des Sich-Bildens und dem aussichtslosen Unterfangen, jemanden als Abbild der erzieherischen Vorstellungen bilden zu wollen. Das wird an zwei kurzen Passagen aus den Anfangsüberlegungen in v. Hentigs Essay „Bildung“ deutlich (1996, 13f): „'Was bildet den Menschen?' Stellte mir jemand diese Frage, ich antwortete, ohne zu zögern und mit dem – seltenen – Gefühl, etwas unanfechtbar Richtiges zu sagen: 'Alles!' – Alles, selbst wenn es langweilt oder gleichgültig lässt oder abschreckt“... „Ich antworte auf die gleiche Frage ebenfalls ohne Zögern, ja, mit Erleichterung auch: 'Tatsächlich bildet, d.i. veredelt ihn jedoch nur wenig, fast nichts'. Der Mensch bleibt mit geradezu blöder Beharrlichkeit der, der er immer schon war: unbelehrbar, an seine Gewohnheiten gekettet, auf die Bahnen festgelegt, auf die ihn die Evolution und die eigene Geschichte gesetzt haben.“ Der Mensch ist also zweifellos bildbar, aber eben nach seinen eigenen Gesetzen. „Fruchtbare Momente im Bildungsprozess“ (Copei 1930) ergeben sich und können dann vom Lehrer und von der Lehrerin genutzt werden, sie sind aber nicht eigentlich planbar. Spranger (1962) spricht geradezu von einem „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“.

Ganz ähnlich argumentieren Luhmann / Schorr (1979), wenn auch mit anderem theoretischen Hintergrund und in ungewohnter Terminologie. Die beiden Autoren wählen für die Uneindeutigkeit, durch die sich die Wirkung pädagogischer Einflussversuche auszeichnet, den Begriff „Technologiedefizit“. Er kann pejorativ gelesen werden, ist aber m.E. beschreibend gemeint. Dies wird u.a. daran deutlich, dass dem Lehrer, der Lehrerin abverlangt wird, offen zu sein für die Zufälligkeiten der je gegebenen Situation (ebd., Abschnitt VIII, 358-361). Erfor-

² Dieser Begriff wurde von Winnicott geprägt. Gut genug ist danach Lehren nur dann, wenn es zur Überschneidung der Spielbereiche zweier (oder mehrerer) Individuen kommt (vgl. Davis / Wallbridge ²1995, Abschnitt 5, 104-108). Voraussetzung ist hier natürlich, dass jeder einzelne auch einen Spielbereich hat, und dies ist u.a. eine Frage der gesunden Persönlichkeitsentwicklung.

³ Selbst der sozialwissenschaftliche Ausweg der „großen Zahl“ ist hier unbefriedigend. Zwar mag es sein, dass in einer gegebenen Kultur eine bestimmte Vorgehensweise besonders häufig erfolgreich ist. Gerade an den Drop-outs, also an denjenigen, die man so nicht erreicht, wird die Bemühung insgesamt zu Recht gemessen.

derlich ist dann ein Cut, eine Unterbrechung zur Umstrukturierung des eigenen Plans oder für eine (gemeinsame) reflexive Schleife. Dass die Autoren dieses Vorgehen dann eine „Technologie“ nennen (ebd., 352 ff), scheint mir ein Missgriff zu sein⁴. Unterbrechungen zu setzen, kann als Methode eingeführt werden, wenn Unvorhergesehenes geschieht. Dadurch allein hat der / das Andere allerdings noch nicht den Raum, den es braucht um befruchtend zu wirken; die Sensibilität, die hier gefordert ist, kann nicht technologisch erzeugt werden. Trotz der irreführenden Terminologie wird deutlich: Auch dieser Artikel, dessen Hintergrund nicht bildungstheoretisch, sondern systemtheoretisch ist, kennzeichnet erzieherisches Bemühen als grundsätzlich nicht-technologisch. Das bedeutet: Das Andere, möglicherweise sehr Fremde, muss Raum haben, soll Lernen Wachstum und nicht Dressur bedeuten und sollen Lernhemmnisse überwunden werden. „Raum“ ist auch, aber nicht nur im äußeren Sinn zu verstehen: Das „Andere“ braucht einen Ort in der Zeit. Hier sehen Luhmann / Schorr das Hauptproblem (ebd., 362). Genauso wichtig scheint mir: Es ist innerer Raum nötig, nämlich inhaltliche Auseinandersetzung: Der Lehrer, die Lehrerin (oder ein anderer Mitmensch) muss gut genug aufnehmen können⁵, was der Schüler, die Schülerin mitteilt, in welcher „Sprache“ auch immer, und darauf lebendig (nicht-technologisch), aber kompetent reagieren. Lebendiges Lernen und Lösen von Lernblockaden geschieht in Beziehung zur Sache und in Beziehung zwischen Menschen (Messner 2002)⁶.

5.2 Lernen für Verwertungszusammenhänge

So alt⁷ und einleuchtend diese theoretischen Erkenntnisse sind, so leicht werden sie in der Praxis der Einflussversuche vergessen, stehen sie doch in Widerspruch zum neuzeitlichen Erfolgskonzept der Technisierbarkeit der Welt. Wir wünschen uns für unsere eigenen beruflichen Bemühungen, mehr vielleicht noch für die der LehrerInnen unserer Kinder, eine eindeutige Zuordnung von „richtig“ und „falsch“ und Kenntnis darüber, wie das Richtige zu erreichen und das Falsche zu vermeiden sei. Diese Deutung der Realität mag den tatsächlichen Gegebenheiten nicht entsprechen, sie ist aber dennoch wirklich und wirkt dadurch. Dass sie – außer im erkenntnistheoretischen Diskurs – Plausibilität besitzt, speist sich m.E. allerdings nicht nur aus dieser generalisierten Technologie-Annahme, sondern auch aus einer lern-immanenten Quelle: Jeder von uns kann die Erfahrung machen, dass es sehr wohl möglich ist, das zu lernen, was man lernen soll, wenn die Forderung aus einer Situation erwächst, in der wir zurechtkommen wollen oder müssen⁸. Diese aktive Anpassung des Individuums an die Erfordernisse der eigenen Lebensumwelt ist ja die evolutionäre Lösung für das Problem, dass Leben auf Energiezufuhr von Außen angewiesen ist und gleichzeitig ein inneres Gleichgewicht aufrecht erhalten muss (vgl. z.B. Maturana / Varela 1987 und die Ausführungen zu autopoietischen

⁴ Benner (1979) stellt in seiner Erwiderung auf Luhmann / Schorr eine Neben-Formulierung der Autoren in den Mittelpunkt (dies. 1979, 353) und handelt diese Denkfigur etwas spöttisch unter dem Begriff „Technologieersatztechnologie“ ab.

⁵ „Aufnehmen“ bedeutet nicht gut heißen oder zur eigenen Sache machen, sondern – im Winnicottischen Sinn – als „Behälter“ dienen, in dem Maß, wie das Kind oder der Heranwachsende es braucht (vgl. z.B. Davis / Wallbridge 1995, 154-157, 225-259).

⁶ Der „kompetente Lehrer“ war Thema eines der Symposien auf der Tagung „Innovation durch Bildung“ der DGfE im März 2002 in München. Soweit dem Programm zu entnehmen, war dabei die Expertise, Beziehung einzugehen, zuzulassen und herzustellen, nicht Gegenstand der Diskussion. Auch kein anderer der angekündigten Vorträge und Arbeitskreise lässt eine Thematisierung vermuten.

⁷ Der Pädagogische Eros von Platons „Gastmahl“ (um 380 v. Chr.; Reclam 927) und die Sokratische Mäeutik sind frühe Zeugnisse.

⁸ Eine solche Situation kann z.B. die Notwendigkeit sein, sich sein Geld zu verdienen usw., aber auch der – wie auch immer geartete – Beziehungswunsch zu einem anderen Menschen oder zu einer Gruppe.

schen Systemen in Kap. 2.3.1). Eine der Möglichkeiten, diese Anforderung aktiv zu bewältigen, ist das Lernen. Es kann gelingen, zupackende, zukunfts-öffnende Lösungen für Außen-Anforderungen zu finden. Die Zuversicht, dazu auch tatsächlich in der Lage zu sein, steigt mit der Anzahl der erfolgreichen Versuche – dies lässt sich auch an den Ergebnissen der vorliegenden Studie zeigen (Kap. 4.5.1 und 4.5.3). Menschen müssen sich bei diesen Lernleistungen keineswegs fremdbestimmt und ausgepowert fühlen, sondern sie können Energie dabei gewinnen und das Gefühl haben, zu „fliegen“. So beschreibt Sennett (2000) die „Macher“ (vgl. auch Kap. 2.1). Sie haben „die Fähigkeit, die Vergangenheit abzuschreiben und die Unordnung als fruchtbar zu sehen“ (ebd., 105). Es gelingt ihnen so, eigene Lebenskonstrukte auszubauen und auch zu wandeln. Diese eigenen Lösungen anderen empfehlen zu wollen, sie möglicherweise von ihnen zu fordern, verkennet, dass es legitime und wirksame andere Lebensentwürfe gibt. Gewicht bekommt diese Verallgemeinerung in Zusammenhang mit Machtgefälle. Die eigenen positiven, zukunftsverpflichteten, mehr oder weniger ungebundenen Erfahrungen der Erfolgreichen werden zu den richtigen, und die Anstrengungen, die damit verbunden sind, können auch anderen, z.B. Arbeitnehmern, eben auch Lehrern, abverlangt werden. Deren Entwicklung ist dann nicht mehr ihnen selbst und ihren Äquilibrierungsbedürfnissen und -fähigkeiten überlassen, sondern sie müssen auf die Art und in die Richtung wachsen, die derjenige, der die Macht hat, schon kennt⁹. Mit dieser Machtausübung ist dann, will mir scheinen, für die jeweils Mächtigen auch die Mühsal belohnt und „abgeschrieben“, an die man sich im „Flug“ nur noch als Anekdote erinnert und die für erfolgreiche Epigonen der Ausweis für Leistung ist: Anstrengung zumindest kann auch Anderen abverlangt werden, denn schließlich „hat sie sich gelohnt“. Die erfolgreichen Lösungen werden, unabhängig vom Problem, das sie individuell gelöst haben – und das in seiner Gesamtheit unbekannt ist – und unabhängig von den Kosten, die dem Einzelnen damit auferlegt werden, zu Rezepten für Andere und Anderes, zu generalisierten Sozial-Technologien. Sie versprechen Lenkbarkeit des Unkontrollierbaren und erlauben es, Misserfolge den „Verweigerern“ und Erfolglosen zuzuschreiben und nicht der Generalisierung verkürzt kausalisierter individueller „Erfolgs“-Erfahrungen.

Auch LehrerInnen stehen selbstverständlich in einem Verwertungszusammenhang, in dem es erwünschte Leistungen gibt und geben muss. Sie werden nicht gut genug erbracht – darüber besteht, mehr noch als vor TIMSS, LAU und PISA¹⁰, breiter gesellschaftlicher Konsens. Sollen sie erfolgreich arbeiten, müssen sie umlernen, auch dies ist sicherlich konsensfähig. Verfügbar ist nun natürlich auch das Lernen von Lehrern nicht, und weil von ihrer Arbeit nicht nur das Wirtschaftsinteresse eines Konzerns, sondern das „Zukunftsgut Bildung“ für jedes einzelne unserer Kinder abhängt, ist die Widerständigkeit von Lernen bei dieser Berufsgruppe möglicherweise besonders kränkend. Dass LehrerInnen für die Schulentwicklung Lernende sind (und nicht nur sein sollten oder müssten), ist mir in der Schulentwicklungsliteratur, die im Rahmen dieser Arbeit analysiert wurde, nicht als zentraler Punkt begegnet. Die generelle Sicht auf die LehrerIn im Schulentwicklungsprozess zeigt allerdings, dass unterschiedliche Entwicklungsansätze dieser Auffassung mehr oder weniger nahe stehen (vgl. Kap. 2.3.2).

Auch die Generalthese, die am Anfang der vorliegenden Arbeit stand, insinuiert eine sozial-technische Lösung für ein nicht-technologisches Problem: Würden nämlich innere Beweglichkeit und Schulwechsel in berechenbarer Art zusammenhängen, könnte man hoffen, durch äußeres „Flexibilisieren“ (oder auch durch Erneuerung der „Residenzpflicht“, wenn sich äußerer Wechsel als Flexibilitätshemmnis erweist) erwünschten inneren Flexibilitätszuwachs zu

⁹ Diese Art Druck ist aus der Schule gut bekannt: LehrerInnen üben ihn auch auf SchülerInnen aus; es kann sogar einen Teil ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung als „gute LehrerIn“ ausmachen.

¹⁰ Diese Kürzel stehen für alle anderen internationalen und nationalen Vergleichsuntersuchungen, die z.Zt. en vogue sind. TIMSS: Third International Mathematic and Science Study; PISA: Programme for International Student Assessment; LAU: (Hamburger) Aspekte der Lernaussgangslage (v. Ackern / Klenn 2000).

erreichen¹¹. Wie jede Technologie sieht dieser Ansatz vom Menschen, der damit „behandelt“ werden soll, gänzlich ab. Ein solcher Zusammenhang hat sich in den Lehrerdaten, die hier zur Verfügung standen, nicht belegen lassen (vgl. zusammenfassend Kap. 4.6.2). Damit ist nicht nur ein individueller Irrtum aufgeklärt; dies würde die Arbeit dem Bereich „Selbsterfahrung“ zuordnen. Sie beansprucht aber, einen Beitrag zum Diskurs zu leisten, denn verkürzte Kausalannahmen und die Entpersonalisierung, die damit einher geht, sind üblich, wenn es um Lehrer, die „faulen Säcke“ geht¹². Diese eingeeengte Sicht zeigt Wirkung: „Die Wirksamkeit der Wirklichkeit besteht darin, dass sie uns nötigt, sie zu deuten. Engen wir unsere Deutungsversuche zunehmend ein, um am Ende Eindeutigkeit zu erzielen, so minimalisieren wir zugleich die Wirklichkeit“ (Rauschenberger 1989, 23). Dies wird im Folgenden deutlich.

5.3 Entpersonalisierte Schulveränderung

Ganz so offensichtlich wie in meiner Grundthese und in der oben zitierten Beschimpfung sind die verkürzten Problem- und Lösungssichten im Zusammenhang mit Lehrerinnen und Lehrern allerdings in der Regel nicht. Am jüngsten Beschluss der Kultusministerkonferenz, des Zusammenschlusses der höchsten Arbeitgeber aller staatlich besoldeten LehrerInnen, lässt sich aber zeigen: Lehrer und Lehrerinnen als Menschen, die mit den Problemen umgehen, von denen die Rede ist, sie im vorgegebenen Rahmen lösen sollen und darin Lernende sind, kommen darin nicht vor. Die Texte, auf deren Analyse die folgenden Ausführungen basieren, sind die offizielle Pressemitteilung über die Tagung der Kultusministerkonferenz (KMK) in Eisenach am 23./24.05.2002 und der Bericht „Zuwanderung“, der dort beschlossen wurde (KMK 2002a und b). Auf ihrer Konferenz entwickelten die Kultusminister Lösungsvorstellungen im Anschluss an die schlechten Ergebnisse für Deutschland bei internationalen Schüler-Leistungsvergleichen (TOP 2 bis 7), und aus aktuellem Anlass¹³ äußerten sie sich zur Frage der Erziehung in Schulen (TOP 1). Zwei dieser Protokollpunkte sind im Folgenden näher betrachtet. Es sind die Ausführungen zu TOP 1 („Schulen fördern – Erziehung stärken – Gewaltprävention ausbauen“) und zu TOP 6 („Konsequenzen der Zuwanderung für Schulen“). Der erste Punkt ist in der Presseerklärung in vollem Wortlaut enthalten, der zweite bezieht sich auf einen ausführlichen Bericht, der hier ausgewertet wird. Im ersten Beispiel kann die eklatante Differenz zwischen Sprachstil und Intention aufgezeigt werden, die ich nicht als Ignoranz, sondern als Hilflosigkeit angesichts des Un-Lösbaren, Nicht-Technologischen interpretiere, aber auch als Möglichkeit, anonym Verantwortung abzuwälzen. Beispiel zwei macht sichtbar, dass Maßnahmen, die auf dieser verkürzten Sicht beruhen, ebenfalls zu kurz greifen.

„*Schulen fördern – Erziehung stärken – Gewaltprävention ausbauen*“ (KMK 2002a, 2 f)¹⁴: Unter dieser Überschrift beziehen sich die Kultusminister der Länder auf die unfassbaren Lehrermorde eines jungen Erwachsenen. Sie rufen darin zu einer gemeinsamen Erziehungsanstrengung auf, einem „Bündnis für Erziehung“, regional angesiedelt und professionell unterstützt (ebd., 3), einer Zusammenarbeit von Schule, Schulleitung, Lehrkräften, Schulauf-

¹¹ Ich danke Christine Adam, damals Bielefeld-Kasseler Graduiertenkolleg „Schulentwicklung“, die mich als erste auf die unerlaubte Simplifizierung des Zusammenhangs von Innen und Außen hingewiesen hat, der in meiner Fragestellung liegt.

¹² So titulierte 1995 der damalige Ministerpräsident des Landes Niedersachsen und heutige Bundeskanzler Gerhard Schröder die KollegInnen vor Schülervertretern.

¹³ Am 27.04.02 erschoss ein Neunzehnjähriger, der zum zweiten Mal nicht zum Abitur zugelassen worden war und damit das Sachsen-Anhaltinische Schulsystem ohne jeden Schulabschluss verlassen musste, zwölf Lehrer, zwei Schüler, eine Sekretärin, einen Polizisten und sich selbst.

¹⁴ Passagen in Anführungsstrichen in den folgenden Abschnitten sind immer Zitate aus dem jeweiligen Teil der Presseerklärung.

sicht, Schülerinnen und Schülern, Eltern, Jugendhilfe, Polizei und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Lehrerinnen und Lehrer werden in diesem Text nur nebenbei erwähnt¹⁵. Gesprochen wird aber natürlich von dem, was Lehrer und Lehrerinnen tun. Ein Beispiel kann für den Gesamtduktus stehen: „Bewusste Erziehung sieht die Schülerinnen und Schüler immer in ihrer ganzen Persönlichkeit.“

„Bewusste Erziehung“ – was ist damit gemeint? Offensichtlich etwas, das in der Schule stattfindet, denn die Adressaten dieser Erziehung sind Schülerinnen und Schüler. Erzogen werden sollen sie nach einem Kanon, über den Konsens besteht. Dies ergibt sich aus dem Zusammenhang: „Im Rahmen ihres Erziehungsauftrags bemühen sich Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Konsens über Ziele und Vorgehensweisen im Rahmen gemeinsamer Erziehungskonzepte zu erzielen. Dazu gehören ein Grundbestand an sozialen Verhaltensregeln, auf deren Einhaltung konsequent geachtet werden muss. Bewusste Erziehung ...“ (ebd., 2). Noch zweimal taucht an späterer Stelle dieser Kanon als Lösung auf: „Schülerinnen und Schüler müssen größere Verantwortung für ihren eigenen Lernerfolg, für das Arbeits- und Sozialverhalten in der Schule und das Einhalten schulischer Regeln übernehmen“ (ebd.), bzw. „Dazu (für den „kontinuierlichen Dialog mit den Eltern“) ist es hilfreich, dass innerhalb des Lehrerkollegiums sowie zwischen Lehrerschaft und Elternschaft verpflichtende und selbstverpflichtende Regeln vereinbart werden“ (ebd., 3). Die Diskrepanz zwischen dieser technologischen Empfehlung und ihrem Anlass könnte absurd sein, wäre sie nicht in ihrer Hilflosigkeit auch gefährlich, erlaubt sie es doch, das eigentliche Problem auszublenden. In welcher Schulordnung steht schon: „Ich darf meinen Lehrer nicht erschießen“? Man sollte es per Verordnung aufnehmen.

Nur im Einhalten von Gesetzen besteht „bewusste Erziehung“ allerdings nicht, denn „sie setzt darauf, Aufgaben und Verantwortung so früh wie möglich an Schülerinnen und Schüler zu übertragen. Unterricht und Schulleben müssen so angelegt sein, dass sie Erfolgserlebnisse und Anerkennung ermöglichen und produktive Leistung zum verinnerlichten Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen machen“ (ebd. 2). Da kann man nur zustimmen; aber wie gelingt dies? Dadurch, dass „bewusste Erziehung“ „Schülerinnen und Schüler immer in ihrer ganzen Persönlichkeit“ sieht. Das handelnde Subjekt ist dabei natürlich nicht die bewusste Erziehung selbst, auch wenn der Satz es so konstruiert. Das Subjekt bei Erziehung in der Schule ist i.d.R. der Lehrer, meistens die Lehrerin. Personalisiert müsste der inkriminierte Satz also lauten: Der Lehrer, die Lehrerin sieht jeden Schüler und jede Schülerin immer in ihrer ganzen Persönlichkeit; so kann er oder sie bewusst erziehen. In dieser Formulierung wird deutlich: Bewusste Erziehung – was immer dies sein mag – kann nicht gelingen, denn niemand kann jederzeit einen Anderen, um so weniger eine Gruppe von Menschen in ihrer ganzen Persönlichkeit sehen.

Dennoch erziehen LehrerInnen, und dies auch mit Erfolg. Dabei beziehen sie sich allerdings nur in Notfällen auf Absprachen über „Ziele und Vorgehensweisen im Rahmen gemeinsamer Erziehungskonzepte“; dies bedeutet ja, quasi die Rolle des Polizisten zu übernehmen. Lehrerinnen und Lehrer erziehen dadurch, dass sie aufmerksam sind auf die Signale, die junge Menschen aussenden, im Umgang mit dem Unterrichtsstoff, im Umgang miteinander, im Umgang mit den Erwachsenen, und im Umgang mit den Anforderungen an sie. Diesen Signalen messen die Erwachsenen Bedeutung bei, und sie sprechen sie an, wenn es ihnen nötig erscheint, in grundsätzlicher Akzeptanz und Sympathie, verstehend, abgrenzend, unterstützend, beschneidend. Dazu müssen sie sich in Beziehung setzen, und dies hat nie nur eine fachliche, sondern immer auch eine personale Seite. Auch hier gilt das „gut genug“, eine hohe Anforderung.

¹⁵ Insgesamt gibt es vier Stellen: Zwei mal ist von Lehrkräften die Rede, einmal vom „Institut des Schülerlehrers“, und einmal von wechselseitigen Rückmeldungen und Kontakten zwischen Lehrern und Schülern, die zu fördern seien.

rung, an der jeder Mensch immer wieder scheitert, denn auch bei Anspannung aller Kräfte kann dieses Unterfangen misslingen. Sachkenntnisse sind für dieses Bemühen unerlässlich, aber sie allein reichen nicht aus. Für die Anforderung, dem, was ist, inneren Raum zu geben – dem Traurigen, dem Verletzten, dem Verletzenden, dem, was neidisch macht und eigene Grenzen berührt, aber auch den Erfolgen des Anderen, seinen Wünschen und Träumen, seinen Ideen und Phantasien, seiner Freude und seinem Glück – gibt es kein richtig oder falsch, sondern ein möglich oder unmöglich. Auch Lehrern und Lehrerinnen ist manches möglich und manches unmöglich, nicht dem Berufsstand – was dem einen unmöglich ist, kann der andern leicht fallen –, sondern jedem einzelnen als Person, und nur das Mögliche steht zur Verfügung. Davon kann abgesehen werden, wenn „die Erziehung“ oder auch „die Schule“, „die Schulaufsicht“, „schulische und außerschulische Einrichtungen“ Subjekte der Erziehung sind; so formuliert der Text. Für sie können Regelwerke geschaffen werden – und sie sind auch nötig. Personen zu stärken und in ihren Stärken zu bestätigen und zu stützen kann auf diesem normativ-regelnden Weg allein nicht gelingen. Es entzieht sich dem steuernden Eingriff. Auch hier braucht das Individuum Raum, und ihn Schülern und Schülerinnen gewähren zu können, hat zur Voraussetzung, dass auch der Lehrer, die Lehrerin einen solchen Raum hat und sich darin selbst kennt, mit den eigenen Möglichkeiten und Grenzen. So gesehen gehören Balintgruppen oder persönlichkeitszentrierte Supervision nicht in den Grenzbereich zur Therapie, sondern erlauben es, einen Teil des professionellen Werkzeugs, die eigene Person und ihre Beziehungsfähigkeit, besser kennen zu lernen und zu entwickeln. Entpersönlichung, für die der KMK-Text nur ein Beispiel ist, schneidet einen Teil des professionellen Lehrerhandelns ab; das kann am nächsten Text gezeigt werden.

Konsequenzen der Zuwanderung für Schulen (KMK 2002a, 7 f). Dieser Teil der Pressemitteilung bezieht sich auf einen Tagesordnungspunkt, für den die Diskussion der Kultusminister schon Lösungsreife hat. Inhaltlich geht es dabei um ein Problem, das durch PISA unübersehbar wurde: Schülerinnen und Schüler aus nicht-deutschsprachigen Elternhäusern haben großen Anteil daran, dass die Ergebnisse des Leseverständnisvergleichs derart schlecht ausgefallen sind. Diese Kinder und Jugendlichen sind gemeint, wenn von „Zuwanderung für Schulen“ die Rede ist¹⁶. Wieder ließe sich – wie in der gesamten Pressemitteilung – an manchem Satz zeigen, dass die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern entpersonalisiert eingefordert werden und die KollegInnen damit zur Funktion werden, nicht einmal zu deren Träger. Die Maßnahmen, die aus diesem entpersonalisierten Problemverständnis resultieren, hören sich in Protokollsprache so an: „Zu verstärken sind insbesondere Programme im Rahmen der vorschulischen Erziehung und Hilfestellungen beim Übergang von der Schule in das Berufsleben. Ferner ist die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Einrichtungen zu intensivieren. Konsequenzen sind ebenfalls zu ziehen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Erziehern sowie im Hinblick auf grundsätzliche strukturelle Rahmenbedingungen“ (ebd.). Detaillierteres findet sich im „Bericht ‚Zuwanderung‘“, der ebenfalls auf der KMK-Konferenz im Mai beschlossen wurde (KMK 2002b¹⁷). Der Bericht selbst enthält einen beeindruckenden Katalog mit 33 Maßnahmen (ebd., 16-21). Vieles soll verbessert werden, z.B. die Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Sprachkompetenz, die Diagnostik der Lernstände und die Gewichtung des muttersprachlichen Unterrichts, die Kenntnisse der Lehrerinnen und Lehrer in Sachen Migration. Auch grundsätzliche Neuorientierungen sind vorgesehen: Die interkulturelle Dimension wird als Unterrichtsprinzip verankert, Erwachsene mit Migrationshintergrund sollen verstärkt in Schulen und Kindergärten arbeiten, und auch an die breitere Aner-

¹⁶ Auch sie verlieren ihre Individualität.

¹⁷ Der Bericht ist herausgegeben vom Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und wurde mir bereits vor der Internet-Publikation freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

kennung von Abschlüssen ist gedacht. Allerdings ist keine einzige dieser 33 Maßnahmen darauf abgestellt, Lehrerinnen und Lehrer (das „pädagogische Personal“; ebd., 20) darin zu bestärken und zu stützen, den Fremdheitserfahrungen und Irritationen dieser Kinder und Jugendlichen teilnehmend Raum zu geben, sie wahr- und ernst zu nehmen und nicht nur zu behandeln. Eine solche Arbeit in Beziehung fordert Lehrerinnen und Lehrer in allen drei Kompetenzbereichen, in ihrer Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (Garlichs 1996, 160 f; vgl. Kap. 2.3.3) und konfrontiert sie mit ihren eigenen Grenzen. Sie bedarf der Ausbildung und Pflege. Denn hier sind LehrerInnen als Personen gefordert, gefragt und in Frage gestellt, und nicht als „Personal“.

Auch Erziehungswissenschaftler und Pädagogen sind im Übrigen in der Gefahr, über Schulentwicklung entpersonalisiert zu reden¹⁸. Ist erst einmal der Blick geschärft, wird dies unübersehbar, sogar in der Veröffentlichung einer Podiumsdiskussion, die zugewandte Menschen aus Anlass des 25-jährigen Bestehens der beiden Bielefelder Reformschul-Projekte an einen Tisch brachte (Heuser / Huber 2002). Thema war damals (September 1999) der erste Leistungstest-Schock im Gefolge von TIMSS und der Ausblick auf PISA. Podium und Zuhörerschaft waren sich weitgehend einig, dass eine Reduktion der lebendigen Reformansätze auf Leistungsstandards droht, als technologische Lösung auf ein Problem der Lebendigkeit, dessen lebendige Lösungen sich der Kontrolle entziehen¹⁹. In diesem Zusammenhang ist viel von der einzelnen Schule die Rede, wenig von Lehrerinnen und Lehrern²⁰. Der Grund ist hier möglicherweise eine Bescheidung, die aus den erfolgreichen Schulentwicklungen von Einzelschulen im Laufe der 70er, vor allem aber der 80er und frühen 90er Jahre erwachsen war. Lehrerinnen und Lehrer, die sich auf den Weg in eine veränderte Schulrealität gemacht hatten, konnten das nie allein tun, sondern nur zusammen mit ihren KollegInnen, den Eltern und SchülerInnen, dem jeweiligen Schulrat, dem Schulamtsleiter, aber auch dem örtlichen Kaufmann, dem Fondsverwalter der ortsansässigen Industrie, Künstlern, Regisseuren usw. (vgl. auch Kap. 2.3, Einleitung). So entstand jeweils ein Gefühl für „unsere Schule“ als lebendige Einheit. Von „der Schule“ auch als konkretem Lebens- und Lernort in einem bestimmten Viertel zu sprechen oder von „der Schule“ ausschließlich als einer Institution der Gesellschaft, die bestimmte gesellschaftliche Aufgaben zu erfüllen hat, unterscheidet sich in der Sprachform nicht und lähmt damit möglicherweise die Sensibilität gegenüber übergriffiger, funktionalisierender Entpersonalisierung, die dem einzelnen Lehrer, der einzelnen Lehrerin Raum nimmt und nicht gibt und damit Lernen als persönliches Wachstum eher verhindert. Dies Lernen aber ist für Schulentwicklung nötig. Es könnte sich lohnen, die Monographien über besondere Schulen daraufhin zu lesen, wie es gelingen konnte, diesen Raum zu schaffen, zu erweitern und zu erhalten²¹. In Alltagsgeschichten kommen Lehrerinnen und Lehrer fast ausschließlich als Personen vor, und meistens als defizitäre. Vielleicht verstellt auch das den theoretischen Blick auf diesen Aspekt des Lehrerberufs. Mir schiene es ertragreich, den Lehrer, die Lehrerin als Subjekt wiederzuentdecken; neuere Erkenntnisse der psychoanalytischen Theorie zum Zusammenspiel von Analytiker und Analysand könnten dabei befruchtend wirken und eine erneute Mythologisierung der „Lehrerpersönlichkeit“ vermeiden helfen.

¹⁸ Terhart (2002) weist darauf hin, dass das „pädagogische Denken und auch noch die erziehungswissenschaftliche Sprache voller Metaphern“ ist; „Schule“ sei eine dieser Metaphern (2002, 93 ff; Zitat 94). Eine der Folgen dieser Metaphorik sei es, dass die Perspektive von LehrerInnen, Schülern und Eltern dadurch ausgeblendet bzw. stellvertretend formuliert wird.

¹⁹ Vgl. insbesondere den Beitrag von Messner (Heuser / Huber 2002, 82-85 und 95f).

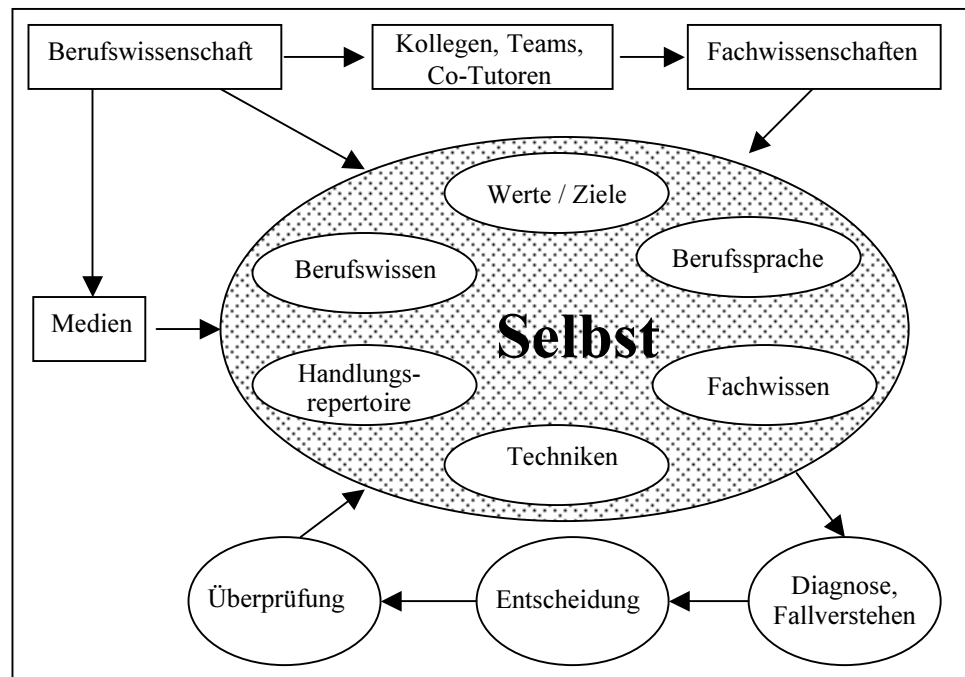
²⁰ Auffällig wird dies vor allem, weil es eine Abweichung gibt: Die Bundesvorsitzende der GEW, Stange, adressiert die Kolleginnen und Kollegen direkt (ebd., 92).

²¹ Ich denke an die vielfältigen Arbeiten zu Schulen mit besonderem Profil, die z.B. im Rahmen des Bielefelder-Kasseler Graduiertenkollegs „Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen“ entstanden sind (http://www.uni-kassel.de/fb1/grad_kol).

5.4 Schulentwicklung und Lehrer-Lernen

Lehrerinnen und Lehrer finden unterschiedliche Lösungen für das Problem, mit divergenten, konkurrierenden, ja paradoxen Anforderungen konfrontiert zu sein, wenn sie ihren Beruf ausüben. Sie entwickeln ein Professionelles Selbst (Bauer u.a. 1996), dessen Komponenten und Einflussgrößen folgende Abbildung wiedergibt. Konkrete Ausformungen gibt es so viele wie Lehrer, und jedes Professionelle Selbst ist natürlich das Ergebnis eines individuellen Lernprozesses.

Abb. 5.4-1: Dimensionen des Professionellen Selbst



Quelle: Bauer u.a. 1996: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit, S. 97

Dieses je individuelle Konstrukt muss fließend bleiben und darf nicht zum Stereotyp erstarren, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Schule, in der sie arbeiten, und auch sich selbst weiterentwickeln wollen (vgl. z.B. Schöning 2000, 69-71). Dieses Ergebnis greift den Aspekt der Dynamik wieder auf, der sich in der gesamten analysierten Schulentwicklungsliteratur findet (vgl. Kap. 2.3.2), bei den Beschreibungen einer „LehrerIn für die Schulentwicklung“, mehr noch aber beim empirischen Umgang mit dieser Beschreibung dann aber in den Hintergrund geriet.

In der vorliegenden Arbeit konnten vier Wirklichkeitsmuster des Lehrerseins identifiziert werden: die Neuerer, die Kommunikativen, die Fach-Experten und die Reform-Befürworter. Es scheint mir sinnvoll, diese vier „Gruppen der Veränderungsbereitschaft“ doppelt zu interpretieren, zum Einen als Ordnungskategorien für viele mögliche Ausformungen des Professionellen Selbst (vgl. zusammenfassend Kap. 4.6.3), zum anderen aber auch als mögliche Stereotypisierungen, also Festschreibungen einer Lösung, die sich im Laufe des Berufslebens als sinnvoll ergeben hat und nun relativ unveränderbar besteht. Alle vier Arten, LehrerIn zu sein, lösen die vielfältigen Anforderungen, die KollegInnen für die Schulentwicklung erfüllen müssen (vgl. insb. Kap. 2.3.3), in analoger Weise: Sie bedienen lediglich einen größeren oder kleineren Ausschnitt. Dieser Ausschnitt ist lebbar und hinreichend erfolgreich; zumindest gehören die KollegInnen, die einer dieser vier Arten von Professionsverständnis zuzurechnen sind, nicht zu den „Ausgebrannten“ (vgl. Kap. 3.6). Was sollte sie dazu veranlassen, diese

bewährten Positionen zu verlassen und sich auf unsicheres, unbekanntes Terrain zu begeben? Denn das müssen sie, sollen sie ihr Professionelles Selbst so weit ändern, dass sie auch seine Defizite sehen.

Was gewinnt der Neuerer, wenn er den Fachkenntnissen größeren Raum gibt? Was gewinnt die Kommunikative, wenn sie sich dem Außen mehr öffnet und anfängt, an Fortbildungen teilzunehmen? Was gewinnt die Fachexpertin, wenn sie sich nun auch noch für die Schulleitung interessiert? Was gewinnt der Reform-Befürworter, wenn er anfängt, handelnd Veränderung auszuprobieren? Zunächst ist jedenfalls Verlust zu erwarten: Ich muss meine Selbstwahrnehmung als erfahrene Lehrkraft aufgeben und mich – zumindest in Ausschnitten – als AnfängerIn verstehen, die Anfängerfehler macht. Das macht lebendig, verunsichert aber mindestens ebenso sehr. In einer Gesellschaft, die ohnedies die Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Sündenböcken zählt, ist der Einzelne doch wohl besser beraten, die einmal erreichten Stabilitätspositionen nicht mehr zur Disposition zu stellen, auf der „sicheren Seite“ zu bleiben. Jeder Einzelne wird möglicherweise bereit sein, dem Anderen die eigenen Stärken zur Verfügung zu stellen. Schwieriger ist es, den Stärken des je anderen Konstrukts Raum zu geben und sie zu würdigen. Hier würden Lehrer und Lehrerinnen tatsächlich zu Lernenden. Menschen lernen, wenn sie ihre Situation ändern wollen und die Zuversicht haben, die Mühe lohne sich. Nicht die technologische Verpflichtung zur Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionalitätsmuster kann Schule verändern, sondern deren lebendiges Miteinander.

Auch dieses „Miteinander“ forschend zu unterstützen bedarf, so scheint mir, der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionalitätstypen, jetzt allerdings von WissenschaftlerInnen. Nicht nur Psychoanalytiker können einen Beitrag leisten zum Verständnis der Beziehungsfähigkeit und ihrer Grenzen, sondern auch Gestaltpädagogen (vgl. z.B. I. Bürmann 97, insb. 205 f, J. Bürmann 1997, 2000), geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogen und Empiriker, die besondere Schulvorhaben erforschen. Hier ein befruchtendes, bezogenes, sachkundiges Dauergespräch zu installieren, ist mindestens ebenso schwer wie im Kollegium einer Schule.

So besehen, ist es ein Glück und eine Freude, dass viele Schulen sich auf den Weg gemacht haben, lebendiger zu werden (vgl. z.B. Messner in Heuser / Huber 2002, 83 f). Leider schlägt sich das in den Ergebnissen von TIMSS, PISA etc. nicht nieder. Denn die Zielrichtung, die Lehrerinnen und Lehrer dazu gemeinsam und in Auseinandersetzung miteinander einschlagen, sind nicht primär durch die Art von Standards abgesteckt, wie sie die KMK ankündigt: „In diesen Standards sollen Kerninhalte, die als gesichertes Wissen zusammen mit Fertigkeiten und überfachlichen Kompetenzen am Ende eines bestimmten Bildungsabschnitts vorhanden sein müssen, festgelegt werden“ (KMK 2002a, 5). Was LehrerInnen nötigt, neue Wege zu gehen, ist die Zuneigung zu den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, mit denen sie arbeiten, die Verantwortung für sie als Bürger der nahen Zukunft und die Freude an ihrem Beruf. Dafür brauchen sie lebendiges Wissen auf vielen Gebieten und die Zuversicht, Problemen und Menschen mit ihren Problemen Raum geben zu können, ohne dabei selbst Schaden zu nehmen. Diese Potenz zu entwickeln, bedeutet Entwicklung der eigenen Kreativität (Segal 1996), und auch Lehrer können dies nur in einem wertschätzenden Umfeld. Wo Schulentwicklung gelungen ist, hat es diesen Rückhalt gegeben, das ließe sich sicher zeigen. Sie braucht Personen und Institutionen, die der Entwicklung anderer – hier der Lehrer und Lehrerinnen als Personen und Professionelle – kompetent, vertrauensvoll und zuverlässig inneren Raum und Expertise zuwenden. Für Probleme der Lebendigkeit gibt es keine technologischen Lösungen. Lebendige Schulen sind „Schulen, die Probleme aufdecken, nicht nur lösen“ (Hentig 2002, 40), und in ihnen arbeiten Menschen, die – unter anderem – auch unlösbaren Problemen Raum geben.

Literatur¹

- v. Ackern, Isabell / Klenn, Klaus, 2000: TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien. In: Pädagogik 52, Heft 12, 10-15.
- Adam, Christine, 2000: Gesellschaftlicher Umbruch und Schulreform. Schul- und Lebensorientierungen ostdeutscher Schülerinnen und Schüler vor dem Erfahrungshintergrund der schulischen Umbruchsituation, untersucht an einer thüringischen Regelschule. Hamburg: Korvač.
- Adorno, Theodor W., 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Hg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch; zuerst als Rundfunkbeitrag 1966).
- Altrichter, Herbert / Posch, Peter, 1999: (a) Der Aufbau von Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Zur Einführung in den vorliegenden Band. / (b) Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In: Dies., Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Mit Beiträgen von Harald Hanzer, Marlies Krainz-Dürr, Hannes Krall und Elgrid Messner. Innsbruck / Wien: Studienverlag, (a) 15-21 / (b) 193-245.
- Aregger, Kurt, 1976: Innovation in sozialen Systemen. Zwei Bde. Bern und Stuttgart: Haupt (UTB 487).
- Aregger, Kurt, 1975: Qualifizierung des Lehrers für den Innovationsprozess. In: Ders. / Flechsig, Karl-Heinz / Frey, Karl / Lattmann, Urs Peter: Lehrerbildung für die Schulreform. – Modelle – Strategien – Resultate. Bern / Stuttgart: Haupt, 33-39.
- Aregger, Kurt, 1973: Interaktion im lehrerzentrierten Curriculumprozess. Analysen und Perspektiven über die Freiburger Lehrplanreform. Basel: Beltz.
- Backhaus, Klaus / Erichson, Bernd / Plinke, Wulff / Weiber, Rolf, ⁸1996: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin u.a.: Springer.
- Bauer, Karl-Oswald / Kopka, Andreas / Brindt, Stefan, 1996: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim / München: Juventa.
- Baumann, Rainer, 1995: Schulen als Organisationssysteme – Ein Ansatz, Schule zu entwickeln. In: Schule und Beratung 5/95, 18-21.
- Benner, Dietrich, 1979: Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., 367-375.
- Benninghaus, Hans, ⁸1998: Deskriptive Statistik. Stuttgart / Leipzig: Teubner. ⁹2002: Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Beucke-Galm, Mechthild, 1995: Organisationsentwicklung als kultureller Wandel in der Schule. In: Schule und Beratung 5/95, 22-26.
- Bildungskommission NRW, 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Buchen, Herbert / Burkhard, Christoph, 2000: Wird Schulmanagement zum Qualitätsmanagement? Handlungsbereiche von Schulleitung und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. In: Frommelt, Bernd / Klemm, Klaus / Rösner, Ernst / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim / München: Juventa, 227-247.
- Buholzer, Alois, 2000: Das Innovationsklima in Schulen. Eine empirische Studie zur Innovation „Schulen mit Profil“ in den Primarschulen des Kanton Zürich. Aarau: Sauerländer.
- Bürmann, Ilse, 1997: Überwindung des Dualismus von Person und Sache. Annäherungen an bildendes Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

¹ Literatur, die lediglich für die Metaanalyse von Schulentwicklungsliteratur Verwendung fand (Kap. 2.3), ist in Anhang 1.1 bibliographiert. Literatur, die von zitierten Autoren als Beleg verwendet wurde, ist an entsprechender Stelle in einer Fußnote bibliographiert.

- Bürmann, Jörg, 1997: Auf welchem Weg beeinflusst Gestaltpädagogik den Unterricht, und welche Veränderungen lassen sich erkennen? Zusammenschau und Reflexion. In: Ders. / Heinel, Jürgen (Hg.): Wege zum veränderten Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 195-208.
- Bürmann, Jörg, 2000: Gestaltpädagogik als Aufbruch in eine neue Lernkultur. In: Ders. / Heinel, Jürgen (Hg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer- motivierte Schüler: 20 Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 165-190.
- Burow, Olaf-Axel, 1999: Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Campe, Joachim Heinrich (Hg.), 1785-1792: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Bd. 1 bis 4: 1785, Hamburg: Bohn. Bd. 5: 1786, Bd. 6 und 7: 1787, Wolfenbüttel: Schulbuchverlag. Bd. 8 und 9: 1787, Wien: Gräffer / Wolfenbüttel: Schulbuchverlag. Bd. 10 und 11: 1788, Bd. 12 und 13: 1789, Bd. 14: 1790, Bd. 15: 1791, Bd. 16: 1792, Wien: Gräffer / Braunschweig: Schulbuchverlag.
- Carle, Ursula, 2000: Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz – praktische Erfahrungen – neue systemische Möglichkeiten für Schulreform. Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren: Schneider.
- Combe, Arno, 1999: Belastung, Entlastung und Professionalisierung von LehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen. In: Ders. / Helsper, Werner / Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 111-137.
- Copei, Friedrich, 1930: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Leipzig: Quelle & Meyer
- Dalin, Per, 1999: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied / Kriftel: Luchterhand.
- Dalin, Per / Rolff, Hans-Günter / Buchen, Herbert, ³1996: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung (zuerst 1993).
- Dann, Hanns-Dietrich / Cloetta, Bernhard / Müller-Fohrbrodt, Gisela / Helmreich, Reinhard, 1978: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Davis, Madeleine / Wallbridge, David, ²1995: Eine Einführung in das Werk von D.W. Winnicott. Stuttgart: Klett-Cotta (erste Aufl. 1983, in vorliegender Fassung zuerst engl. 1981).
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 2002: Innovation durch Bildung. 18. Kongress der DGfE v. 25.-27. März in München. Tagungsprogramm. <http://www.paed.uni-muenchen.de/~paed/dgfe.htm>.
- Deutscher Bildungsrat, 1970: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Ditton, Hartmut / Merz, Daniela, 2000: Qualität von Schule und Unterricht. Bericht über die Voruntersuchung in Bayern. Eichstätt: Katholische Universität Eichstätt.
- Dostal, Werner / Jansen, Rolf / Parmentier, Klaus (Hg.), 2000: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 231).
- Eberwein, Hans / Köhler, Klaus, 1984: Ethnomethodologische Forschungsmethoden in der Sonder- und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 30, 363-380.
- Edwards, Allen L., 1957: Techniques of attitude scale construction. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Eyerer, Peter, 2000: „Theoprax“. Bausteine für lernende Organisationen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend, Helmut, 1986: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Deutsche Schule 14(3), 275-293.
- Fried, Lilian, 1996: Schule weiterentwickeln. Einschätzungen von Praxisexpertinnen und -experten in Rheinland-Pfalz. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Garlichs, Ariane, 1996: An der Seite der Kinder. Das Kasseler Schülerhilfe-Projekt. In: Hänsel, Dagmar / Huber, Ludwig: Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim / Basel: Beltz.
- Garlichs, Ariane / Lahme-Gronostaj, Hildegard, 2000: Arbeit mit Problemschülern – zwischen Engagement und Distanzierung. Plädoyer für eine andere LehrerInnenausbildung III. In: Grundschulzeitschrift, H. 134, 52-58.
- Goeudevert, Daniel, 1999: Mit Träumen beginnt die Realität. Aus dem Leben eines Europäers. Berlin: Rowohlt.
- Havelock, Ronald G., 1973: The Change Agent's Guide to Innovation in Education. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications (deutsch 1976: Schulinnovation. Bern / Stuttgart: Haupt).

- Hecker, Ursula, 2000: Berufliche Mobilität und Wechselprozesse. In: Dostal u.a. (Hg.), a.a.O., 67-97 und 171.
- v. Hentig, Hartmut, 2002: Abstand vom Zeitgeist. Die Pädagogik prüft sich selbst: 25 Jahre Bielefelder Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In: Höhmann, Karin / Jung-Paarmann, Helga (Hg.): Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Dokumentation der 25-Jahr-Feier. Bielefeld: Ambos Sonderband, 39-48 (zuerst Frankfurter Rundschau vom 10.09.1999).
- v. Hentig, Hartmut, 1996: Bildung. Ein Essay. München / Wien: Hanser.
- Heuser, Christoph / Huber, Ludwig (Red.), 2002: „Qualität sichern – Entwicklung ermöglichen. Bildungspolitisches Kolloquium im Rahmen des 25-jährigen Jubiläums von Oberstufen-Kolleg und Laborschule. In: Höhmann, Katrin / Jung-Paarmann, Helga (Hg.): Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Dokumentation der 25-Jahr-Feier. Bielefeld: Impuls Ambos Sonderband, 78-107.
- Holzkamp, Klaus, 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.
- Horstkemper, Marianne, 2000: Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Frommelt, Bernd / Klemm, Klaus / Rösner, Ernst / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim / München: Juventa, 267-286.
- Jansen, Rolf, 2000: Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und Veränderungen auf betrieblicher Ebene. In: Dostal u.a. (Hg.), a.a.O., 39-65 und 170f.
- Käppeli, Rolf, 1999: Schulen entwickeln und beraten. Aarau / Schweiz: Sauerländer.
- Kegan, Robert, 1986: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt (zuerst engl. 1982: „The Evolving Self. Problem and Process in Human Development“)
- Kempfert, Guy / Rolff, Hans-Günther, 1999: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim u.a.: Beltz.
- Kiecolt, K. Jill / Nathan, Laura E., 1985: Secondary analysis of survey data. Sage University Paper series on quantitative Applications in the Social Sciences, Nr. 07-053. Newbury Park / London / New Delhi: Sage (wieder aufgelegt 1996).
- Klingemann, Hans D. / Mochmann, Ekkehard, 1975: Sekundäranalyse. In: v. Koolwijk, Jürgen / Wieken-Mayser, Maria (Hg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd. 2: Techniken der empirischen Sozialforschung. München / Wien: Oldenbourg, S. 178-194.
- Klippert, Heinz, 2000: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim / Basel: Beltz.
- KMK 2002a: KMK-Pressemitteilung vom 24.05.2002: 298. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 23. und 24. Mai 2002 in Eisenach. <http://www.kmk.org/akuell/pm020524.htm>.
- KMK 2002b: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002.
- Koch, Jens-Jörg / Cloetta, Bernhard / Müller-Fohrbrodt, Gisela, 1972: Konstanzer Fragebogen KSE; Handanweisung. Weinheim: BeltzTest.
- Köhler, Ulrike / Krammling-Jöhrens, Doris, 2000: Die Glocksee-Schule. Geschichte – Praxis – Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koll, Hermann Josef, 1986: Ambivalenz beruflicher Mobilität. Eine Studie zur historischen, normativen und didaktischen Dimension der Berufsmobilität. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Künzli, Rudolf / Bähr, Konstantin / Fries, Anna-Verena / Ghisla, Gianni / Rosemund, Moritz / Seliner-Müller, Gaby, 1999: Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur / Zürich: Rüegger.
- Lautsch, Erwin / v. Weber, Stefan, 1995: Methoden und Anwendungen der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA). Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.
- Lingkost, Angelika / Kramer, Rolf-Torsten, 1999: Schulische Partizipationsstrukturen im Spannungsfeld von Autonomieermöglichung und Autonomienegation – Zur Rekonstruktion schulischer Partizipationsstrukturen anhand der Analyse einer Gesamtkonferenz. In: Combe, Arno / Helsper, Werner / Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 245-261.

- Luhmann, Niklas, 1984: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Zitierte Ausgabe: ⁶1996. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas, 1977: Interpenetration – Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 6, H.1, 62-76.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl-Eberhard, 1979: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., 345-365.
- Lunijärvi, Ismo, 1994: Employee Relocations as a Means of Remodeling Public Organizations. Bern u.a.: Lang.
- Maturana, Humberto R., 1982: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig / Wiesbaden: Vieweg.
- Maturana, Humberto R. / Varela, Francisco J., 1987: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Scherz (zuerst engl. 1984).
- Melzer, Wolfgang / Sandfuchs, Uwe, 2001: Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim: Juventa.
- Messner, Rudolf, 2002: Die konfliktpädagogische Sicht von Unterricht. Arbeitsmaterial für das Seminar „Umgang mit Konflikten in Schule und Unterricht“, Universität Kassel, Sommersemester 2002.
- Messner, Rudolf, 1998a: Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 16(1), 86-110.
- Messner, Rudolf, 1998b: Schulprogramme gemeinsam machen. Die eigene Schule gründlich bilanzieren. In: Heisterberg, Werner / Horstkemper, Marianne / Messner, Rudolf / Otto, Gunter / Waubert de Puiseau, Rosemi: Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen. Seelze: Friedrich (Friedrich Jahresheft XVI), 116-119.
- Nohl, Herman, ²1935: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Langensalza: Beltz. Wiederabgedruckt ³1949, Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke (Zulassungs-Nr. US-W-1042). Zuerst 1933 (Die pädagogische Bewegung in Deutschland, 302-374, Die Theorie der Bildung 3-80) in Pallat, Ludwig / Nohl, Herman, 1933: Handbuch der Pädagogik, Bd. 1. Langensalza: Beltz (Faksimilie-Reprint aller 5 Bände mit Ergänzungsband 1966, Weinheim: Beltz).
- Norusis, Marija J. / SPSS Inc., 1993: SPSS for Windows, Release 6.0. Chicago, Ill.: SPSS Inc.
- Olbrich, Erhard, 1981: Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf. In: Filipp, Sigrun-Heide: Kritische Lebensereignisse. München u.a.: Urban & Schwarzenberg, Kapitel 6: 123-138.
- Parmentier, Klaus, 2000: Erwerbsarbeit im Spiegel der BIBB / IAB-Erhebungen 1999 / 1992. In: Dostal u.a. (Hg.), a.a.O., 9-38 und 169f.
- Paulsen, Friedrich, 1895: Stichwort „Bildung“ in Rein, Wilhelm (Hg.), Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 1. Langensalza: Beyer.
- Philipp, Elmar, 1996: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim / Basel: Beltz.
- Philipp, Elmar, ²1994: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim / Basel: Beltz.
- Picht, Georg, 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten / Freiburg/Br.: Walter.
- Platon: Das Gastmahl oder Von der Liebe. Stuttgart: Reclam 927, © 1949, 1979 (um 380 v. Chr.)
- Popper, Karl R., ⁵1973: Logik der Forschung. Tübingen: J.C.B. Mohr (zuerst deutsch 1935, Wien: J. Springer. 2. Auflage engl. 1959: The Logic of Scientific Discovery).
- Posch, Peter, 1999: Qualität ohne Qualitätsmanagement? Bemühungen um Qualität an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: Altrichter, Herbert / Posch, Peter: Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Mit Beiträgen von Harald Hanzer, Marlies Krainz-Dürr, Hannes Krall und Elgrid Messner. Innsbruck / Wien: Studienverlag, 168-192.
- Preiser, Siegfried, 1995: Organisationsentwicklung als Managementmethode – Zielsetzungen und Kennzeichnung. In: Schule und Beratung 5/95, 5-10.
- Rauschenberger, Hans, 1989: Die Bildung der Wirklichkeit. In: Dauber, Heinrich (Hg.): Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen? Weinheim: Deutscher Studienverlag, 15-34.
- Reh, Sabine, 1999: LehrerInnenbiographien in Brandenburg und Hamburg – Verarbeitung von Modernisierungserfahrungen. In: Combe, Arno / Helsper, Werner / Stemaszyk, Bernhard (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 321-339.

- Rolff, Hans-Günter, 1995: Neuere Modelle von Schulberatung und von Schulentwicklung. In: Schule und Beratung, 5/1995, 11-17.
- Rolff, Hans-Günter / Buhren, Claus G. / Lindau-Bank, Detlev / Müller, Sabine, ²1999: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim / Basel: Beltz.
- Sahner, Barbara, 1998: Wagnis Wechsel? Die Chance für neue Erfahrungen nutzen. In: Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen. Seelze: Friedrich (Friedrich Jahresheft XVI), 94-96.
- Sahner, Heinz, ³1990: Schließende Statistik. Stuttgart: Teubner.
- Scheuch, Erwin K., 1962a: Das Interview in der Sozialforschung. In: König, René (Hg.) unter Mitarbeit von Heinz Maus: Handbuch der empirischen Sozialforschung, I. Band, 136-196.
- Scheuch, Erwin K., 1962b: Auswahlverfahren in der Sozialforschung. In: König, René (Hg.) unter Mitarbeit von Heinz Maus: Handbuch der empirischen Sozialforschung, I. Band, 309-347.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke, ³1992: Methoden der empirischen Sozialforschung. München / Wien: Oldenbourg.
- Schönig, Wolfgang, 2000: Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim / München: Juventa.
- Schönknecht, Gudrun, 1997: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schratz, Michael / Steiner-Löffler, Ulrike, 1999: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. 2. korrigierte Auflage. Weinheim / Basel: Beltz.
- Segal, Hanna, 1996: Traum, Phantasie und Kunst. Stuttgart: Klett-Cotta (zuerst engl. 1991).
- Sennett, Richard, ²2000: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler (zuerst 1998: „The Corrosion of Character“).
- Spieß, Kurt, ²1999: Qualität und Qualitätsentwicklung. Eine Einführung. Aarau / Schweiz: Sauerländer (zuerst 1997).
- Spranger, Eduard, 1962: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- SPSS Inc., ²1991: SPSS Statistical Algorithms, Chicago / Illinois: SPSS Inc.
- Steiner, Christine, 1997: „Schuster, bleib bei deinen Leisten“. Berufliche Mobilität im ostdeutschen Transformationsprozess. In: Schenk, Sabine (Hg.): Ostdeutsche Erwerbsverläufe zwischen Kontinuität und Wandel. Opladen: Leske und Budrich (Beiträge zu den Berichten der Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern (KSPW), Bd. 1.2), 113-152.
- Teicher, Kerstin, 1995: Zwischenbetriebliche Mobilität in Japan im Kontext personalpolitischen Wandels. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel (Diss.).
- Tenorth, Heinz-Elmar, 1994: „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, Nr. 3, 585-604.
- Terhart, Ewald, 2002: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., 91-110.
- Terhart, Ewald, 2001: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim / Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald / Czerwenka, Kurt / Ehrich, Karin / Jordan, Frank / Schmidt, Hans Joachim, 1994: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M.: Lang.
- Terhart, Ewald / Czerwenka, Kurt / Ehrich, Karin / Jordan, Frank / Schmidt, Hans Joachim, 1993: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Abschlussbericht an die DFG. Institut für Schul- und Hochschulforschung, Universität Lüneburg.
- Thiel, Heinz-Ulrich, 1994: Fortbildung von Führungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung. Weinheim / München: Juventa.
- Thieme, Werner, 1989: Auswirkungen besoldungs- und dienstrechtlicher Vorschriften auf die Mobilität von Hochschullehrern in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Rechtsgutachten. Bad Honnef: Bock.
- Ulrich, Joachim Gerd, 2000: Sind wir ausreichend für die Arbeit gerüstet? Besondere Kennntnisanforderungen am Arbeitsplatz und Weiterbildungsbedarf der Erwerbstätigen in Deutschland. In: Dostal u.a. (Hg.), a.a.O., 99-124 und 172.

Anhang

Gliederung des Anhangs

Teil I: Variablenkonstruktionen

Anhang 1: Meta-Analyse von Schulentwicklungsliteratur

1.1 Ausgewertete Schulentwicklungsliteratur	165
1.2 Anforderungen an die EinzellehrerIn I: Analyseergebnisse aus der Schulentwicklungsliteratur	168
1.3 Anforderungen an die EinzellehrerIn II: Operationalisierbarkeit im gegebenen Datensatz	171
1.4 Versuch, die Dimension „Verhältnis zu den SchülerInnen“ in das Variablenkonstrukt „Veränderungsbereitschaft“ einzubinden	174

Anhang 2: Konstruktion der Variablen „Veränderungsbereitschaft“

2.1 Items zur operationalen Definition von Veränderungsbereitschaft im Anschluss an die Meta-Analyse von Schulentwicklungsliteratur	175
2.2 Dokumentation der Quellvariablen für Veränderungsbereitschaft	178
2.3 Gruppierungsergebnisse aus der Clusteranalyse, Daten	179
2.4 Mittelwerte der Quellvariablen für die vier Clustergruppen	180
2.5 Gruppierungsergebnisse aus der Clusteranalyse, Paraphrasierung	181

Anhang 3: Entscheidungen bei der Konstruktion von Variablen aus der Nachbefragung

3.1 Variablenkonstruktion „Eingewöhnungszeit an der jetzigen Schule“: Entscheidungen bei Mehrfachnennungen	182
3.2 Gründe für die Arbeit an der jeweiligen Schule. Graphische Gesamtdarstellung	183
3.3 Konstruktion der Variablen „Generelles Schulwahlverhalten“ und „aktuelles Schulwahlverhalten“	184
3.4 Interpretationsentscheidungen für die Variablen „Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen“ und „Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen“	186

Teil II: Ergebnisdokumentation

Anhang 4: Ergebnisse aus der Nachbefragung

4.1 Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheitsdynamik und der Übernahme von Funktionen, Tabellendokumentation	187
4.2 Zweidimensionale Beschreibung der Hauptvariablen durch die Einflussvariablen aus der Nachbefragung	188

Anhang 5: Ergebnisse aus der zweidimensionalen Beschreibung der Hauptvariablen durch die Einflussvariablen aus der Basisbefragung

5.1 Einflüsse auf den Schulwechsel:	
Tabellendokumentation und Paraphrasierung der Typen und Antitypen	191
5.2 Einflüsse auf das Innovationspotential:	
Tabellendokumentation und Paraphrasierung der Typen und Antitypen	299
5.3 Einflüsse auf die Veränderungsbereitschaft:	
Tabellendokumentation und Paraphrasierung der Typen und Antitypen	204

Anhang 6: Ergebnisse zu den Hauptvariablen in zweidimensionaler Betrachtung

6.1 Profil-Linien als heuristisches Hilfsmittel	
bei der Interpretation von Lienerts X	209
6.2 Schulwechselhäufigkeit und Innovationspotential:	
Tabellendokumentation und Paraphrasierung der Typen und Antitypen	211
6.3 Schulwechselhäufigkeit und Veränderungsbereitschaft:	
Tabellendokumentation und Paraphrasierung der Typen und Antitypen	213

Anhang 7: Ergebnisse zu den Hauptvariablen in dreidimensionaler Betrachtung

7.1 Schulwechselhäufigkeit, Innovationspotential und Einfluss-	
variablen aus der Basisbefragung: Tabellendokumentation	215
7.2 Schulwechselhäufigkeit, Innovationspotential und Einfluss-	
variablen aus der Basisbefragung: Valide Ergebnisse.	
Tabellendokumentation und Paraphrasierungen	218
7.3 Schulwechselhäufigkeit, Veränderungsbereitschaft und Einfluss-	
variablen aus der Basisbefragung: Tabellendokumentation	223
7.4 Schulwechselhäufigkeit, Veränderungsbereitschaft und Einfluss-	
variablen aus der Basisbefragung: Valide Ergebnisse.	
Tabellendokumentation und Paraphrasierung	227

Teil III: Verzeichnisse und Fragebögen

Anhang 8: Verzeichnisse

8.1 Alphabetische Variablenliste mit Dokumentationsverweisen	233
8.2 Verzeichnis der Symbole aus dem empirischen Teil	234
8.3 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	235

Anhang 9: Fragebögen

9.1 Fragebogen der Basis-Befragung (Quelle: Terhart u.a. 1993)	239
9.2 Fragebogen der Nach-Befragung (eigene Entwicklung)	251

Teil I: Variablenkonstruktionen

Anhang 1
Meta-Analyse von Schulentwicklungsliteratur

Anhang 1.1:

Ausgewertete Schulentwicklungsliteratur¹

1. Altrichter, Herbert / Posch, Peter, 1999: (a) Der Aufbau von Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Zur Einführung in den vorliegenden Band. / (b) Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In: Dies., Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Mit Beiträgen von Harald Hanzer, Marlies Krainz-Dürr, Hannes Krall und Elgrid Messner. Innsbruck / Wien: Studienverlag, (a) 15-21 / (b) 193-245.
2. Arnold, Karl-Heinz, 1999: Fairness bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation. Münster u.a.: Waxmann.
3. Badelt, Christoph (Hg.), ²1999: Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management. Stuttgart: Schöffer-Poeschel.
4. Baumann, Rainer, 1995: Schulen als Organisationssysteme – Ein Ansatz, Schule zu entwickeln. In: Schule und Beratung 5/95, 18-21.
5. Beucke-Galm, Mechthild, 1995: Organisationsentwicklung als kultureller Wandel in der Schule. In: Schule und Beratung 5/95, 22-26.
6. Buchen, Herbert / Burkhard, Christoph, 2000: Wird Schulmanagement zum Qualitätsmanagement? Handlungsbereiche von Schulleitung und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. In: Frommelt, Bernd / Klemm, Klaus / Rösner, Ernst / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim / München: Juventa, 227-247.
7. Carle, Ursula, 1998: Entwicklung – Selbststeuerung – Kooperation. Neue Leitbilder des Lehrens und Lernens. In: Heisterberg, Werner / Horstkemper, Marianne / Messner, Rudolf / Otto, Gunter / Waubert de Puiseau, Rosemi: Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen. Friedrich Jahresheft XVI. Seelze: Friedrich, 12-15.
8. Carle, Ursula, 2000: Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz – praktische Erfahrungen – neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren: Schneider.
9. Combe, Arno, 1999: Belastung, Entlastung und Professionalisierung von LehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen. In: Combe, Arno / Helsper, Werner / Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 111-137.
10. Dalin, Per, 1999: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied / Kriftel: Luchterhand.

¹ Nicht alle Titel sind auch in das Gesamt-Literaturverzeichnis aufgenommen. Aus den zwölf unterstrichenen Titeln speist sich die Liste der Einzelbefunde (Anhang 1.2).

11. Dalin, Per / Rolff, Hans-Günter / Buchen, Herbert, ³1996: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
12. Eyerer, Peter, 2000: „Theoprax“. Bausteine für lernende Organisationen. Stuttgart: Klett-Cotta.
13. Fried, Lilian, 1996: Schule weiterentwickeln. Einschätzungen von Praxisexpertinnen und -experten in Rheinland-Pfalz. Mainz: v. Hase & Koehler.
14. Gebauer, Karl, 2000: Stress bei Lehrern. Probleme im Schulalltag bewältigen. Stuttgart: Klett-Cotta.
15. Horstkemper, Marianne, 2000: Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Frommelt, Bernd / Klemm, Klaus / Rösner, Ernst / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim / München: Juventa, 267-286.
16. Käppeli, Rolf, 1999: Schulen entwickeln und beraten. Aarau / Schweiz: Sauerländer.
17. Kempfert, Guy / Rolff, Hans-Günther, 1999: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim u.a.: Beltz.
18. Klippert, Heinz, ²2000: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim / Basel: Beltz.
19. Künzli, Rudolf / Bähr, Konstantin / Fries, Anna-Verena / Ghisla, Gianni / Rosemund, Moritz / Seliner-Müller, Gaby, 1999: Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur / Zürich: Rüegger.
20. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), 1987: Berufliche Mobilität. Arbeitslehre, Heft 4. Materialien zur Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Projektorientierter Unterricht in den Klassen 9 + 10 der Hauptschule. Soest: Landesinstitut Soest.
21. Lingkost, Angelika / Kramer, Rolf-Torsten, 1999: Schulische Partizipationsstrukturen im Spannungsfeld von Autonomieermöglichung und Autonomienegation. Zur Rekonstruktion schulischer Partizipationsstrukturen anhand der Analyse einer Gesamtkonferenz. In: Combe, Arno / Helsper, Werner / Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 245-261.
22. Messner, Rudolf, 1998a: Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck. In: Beiträge zur Lehrerbildung, (16(1), 86-110.
23. Messner, Rudolf, 1998b: Schulprogramme gemeinsam machen. Die eigene Schule gründlich bilanzieren. In: Heisterberg, Werner / Horstkemper, Marianne / Messner, Rudolf / Otto, Gunter / Waubert de Puiseau, Rosemi: Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen. Friedrich Jahresheft XVI. Seelze: Friedrich, 116-119.
24. Philipp, Elmar, 1996: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim / Basel: Beltz.
25. Philipp, Elmar, ²1994: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim / Basel: Beltz.
26. Posch, Peter, 1999: Qualität ohne Qualitätsmanagement? Bemühungen um Qualität an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: Altrichter, Herbert / Posch, Peter: Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Mit Beiträgen von Harald Hanzer, Marlies Krainz-Dürr, Hannes Krall und Elgrid Messner. Innsbruck / Wien: Studienverlag, 168-192.

27. Preiser, Siegfried, 1995: Organisationsentwicklung als Managementmethode – Zielsetzungen und Kennzeichnung. In: Schule und Beratung 5/95, 5-10.
28. Reh, Sabine, 1999: LehrerInnenbiographien in Brandenburg und Hamburg – Verarbeitung von Modernisierungserfahrungen. In: Combe, Arno / Helsper, Werner / Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 321-339.
29. Rolff, Hans-Günter, 1995: Neuere Modelle von Schulberatung und von Schulentwicklung. In: Schule und Beratung, 5/1995, 11-17.
30. Rolff, Hans-Günter / Buhren, Claus G. / Lindau-Bank, Detlev / Müller, Sabine, ²1999: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim / Basel: Beltz.
31. Schönknecht, Gudrun, 1997: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
32. Schönig, Wolfgang, 2000: Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim / München: Juventa.
33. Schratz, Michael / Steiner-Löffler, Ulrike, 1999: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. 2. korrigierte Auflage. Weinheim / Basel: Beltz.
34. Spiess, Kurt, ²1999: Qualität und Qualitätsentwicklung. Eine Einführung. Aarau / Schweiz: Sauerländer (zuerst 1997).
35. Thiel, Heinz-Ulrich, 1994: Fortbildung von Führungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung. Weinheim / München: Juventa.
36. Tillmann, Klaus-Jürgen, 1995: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg: Bermann + Helbig.

Anforderungen an die EinzellehrerIn I Analyseergebnis aus der Schulentwicklungsliteratur¹

Anforderungen an die Selbstkompetenz²

Bewusstsein von der Entwicklungsbedürftigkeit des Bestehenden: Veränderungswille (Käppeli 99), Lösungsorientiertheit (Schratz/Steiner-Löffler 99), „Was ist, kann auch besser werden“: Lust, Interesse und Entschiedenheit (bez. Qualität und Evaluation) (Spiess ²99), Eingehen von Selbstverpflichtungen (Altrichter/Posch ²99)

Freude an / Möglichkeit zu persönlichem Wachstum: Neugier auf eigene Unsicherheiten und Potentiale (Carle 00), Reflexionsanforderungen als positive Herausforderungen erleben (Carle 00), Erweiterung der Reflexionsfähigkeit (Carle 00), Erwerb neuer Kompetenzen (Carle 00), Ständige Professionalisierung in individuell als defizitär erkannten Bereichen (Carle 00), Ausbildung von Verständnis (♀) und Autorität (♂) (Horstkemper 00), Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Professionalität als Mittel der Stressvermeidung (Spiess ²99), Arbeit an der eigenen Person (Kempfert/Rolff 99), Bearbeitung der eigenen Schwächen (Gebauer 00), Kein Gefühl der Einengung (Machtlosigkeit) durch die Vorschriften (Carle 00), Individuelles Wachstum zum Abbau der Kollusion (Schönig 00), Annahme von Wachstumsmöglichkeiten des Einzelnen als Entwicklungsvoraussetzung (Preiser 1995)

Bereitschaft, Vertrautes / Sicheres aufzugeben: Konfrontation mit den individuellen Grenzen (Carle 00), Gefühl, den eigenen Grenzen zu erliegen (Carle 00), Verlust des individuellen Kosten-Nutzen-Gleichgewichts (Carle 00), Anforderung an (Veränderung der) Kraft-Ökonomie (Carle 00), Entwertung des alten Wissens (Carle 00), Bereitschaft, die bisherige Art von Autonomie aufzugeben (Altrichter/Posch ²99), Bereitschaft, sich beurteilen zu lassen (Altrichter/Posch ²99), Emotionale Umcodierung (Schönig 00)

Wahrnehmen von Spielräumen: Offenheit (Käppeli 99), Wahrnehmung von möglichen Räumen zur Veränderung (Spielräumen) (Carle 00), Pädagogische Phantasie (Carle 00), Innehalten und Verweilen (Messner 98a), Einsicht, dass die Ausbildung das erforderliche Wissen nicht bereitstellen kann (Carle 00), Arbeitsfehler als Kerne von Produktivität und Kreativität (Carle 00), Offenheit, Unsicherheit und bisher brachliegende persönliche Potentiale wahrnehmen und als Chance zur Herstellung größerer Sicherheit bewerten (Carle 00), Experimentierhaltung (Carle 00), Experimentierendes Handeln im Unterricht (Schratz/Steiner-Löffler 99), Selbstsicheres Eintreten für die Bedingungen, unter denen Lehren und Lernen erst möglich werden (Messner 98a), Aktives Management der eigenen Rollen (Schönig 00)

Persönliche Stabilität, Frustrationstoleranz: Stabile Orientierung im Veränderungsprozess trotz relativer Instabilität der gerade gültigen Veränderungsschritte (Carle 00), Aushalten (Überbrücken) der Spannung zwischen den gesetzten Großzielen und dem faktischen unterrichtspraktischen Handeln (Carle 00), Vision *und* Weg der kleinen Schritte (Carle 00), Fähigkeit zu Geduld und Ausdauer, Vertrauen auf Langzeitwirkung (Gebauer 00), Ertragen von Umwegen (Carle 00), Eigene Fehlschläge und Misserfolge als normal einstufen (Gebauer 00), Mut zur Lücke (Carle 00), Verlässlichkeit und Belastbarkeit (Messner 98a), Umgang mit Werten (Kempfert/Rolff 99), Stärken der Person als Entwicklungsvoraussetzung (Baumann 95)

¹ Die folgenden Angaben sind Grundlage für Kapitel 2.3.2 und 2.3.3. Unterstrichene Kennzeichnungen können im gegebenen Datenmaterial zumindest in Ansätzen operationalisiert werden (vgl. Kap. 2.3.3 und Kap. 3.6.2f).

² Zu den drei Kompetenzdimensionen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz vgl. Garlichs 1996.

Realistisches Selbstbild: Annahme der eigenen Schwächen(n) (Gebauer 00), Akzeptieren der eigenen Grenzen und Kompetenzlücken (Carle 00), Ehrlichkeit als Akzeptanz gegenüber unangenehmen Fakten (Spiess ²99), Bereitschaft zur Selbstevaluation (Altrichter/Posch ²99), Lehrer-Selbstbeurteilung, -Selbstevaluation (Kempfert/Rolff 99), Selbstdarstellung im Portefolio (Kempfert/Rolff 99)

Aufmerksamkeit auf mich als Person: Erkennen von und offensiver Umgang mit Paradoxien der Anforderungen (Carle 00), Methoden der „Selbststabilisierung“, die Denken / Fühlen / Handeln verbinden (Gebauer 00), Achten auf die eigene Lebendigkeit (Gebauer 00), Auf eigene Emotionen achten (Gebauer 00), Auseinandersetzung mit der eigenen Angst vor Veränderung (Käppeli 99), Eigene Emotionen im Zusammenhang mit Denken und Handeln reflektieren (Gebauer 00), Wahrnehmen der „System-Brille“ (Schratz/Steiner-Löffler 99) bzw. von Kollusion (Schönig 00)

Anforderungen an die Sachkompetenz

Lernexperte, Lerndiagnostik: Geeigneter Lernbegriff: kein schrittweiser Wissensaufbau, sondern Lernen, um eigene Handlungsmöglichkeiten und Lebensqualität zu verbessern (Carle 00), Intensität und Gegenwart als Merkmale der Lernsituation kennen und schützen (Carle 00), Wissen um die Bedeutung von Hemmnissen und Fehlschlägen (Messner 98a), Lernhemmende Eigeninitiative der SchülerInnen erkennen (Carle 00), Einfühlungsvermögen für die Aufgaben und die bei den Schülern individuell vorfindbaren Denk- und Lernwege (Messner 98a), Förderung des einzelnen Kindes in seinen individuellen Lernwegen (Carle 00), Wissen über geeignete Fördermöglichkeiten (Carle 00), Hilfreich: Erfahrung mit förderdiagnostischer Differenzierung (Carle 00), Analyseinstrumente für die Voraussetzungen der Kinder kennen (Carle 00), Spontaner Einsatz vorhandenen Differenzierungsmaterials (Carle 00), Beratungskompetenz (Kempfert/Rolff 99)

Unterrichtsinhalt: Fachkompetenz (Kempfert/Rolff 99), Inhaltliches Engagement (Messner 98a), Neugier, die Sache (den Inhalt des Unterrichts) betreffend (Carle 00), Sich anrühren lassen von kulturellen Werken (Messner 98a), Sachwissen, nicht aufbereitetes Material als Grundlage der Planung (Carle 00), Keine Didaktisierung der Themen (Materialien bestimmen nicht die Themen) (Carle 00), Verantwortung für die Unterrichtsinhalte übernehmen (Carle 00), Entwickeln von Qualitätsstandards (Altrichter/Posch ²99)

Möglichkeiten der Vermittlung zwischen Person und Sache, Unterrichtsgestaltung: Fachdidaktische Kompetenz (Kempfert/Rolff 99), Hilfreich: Schulpraktische Versiertheit (Carle 00), Wissen um die Bedeutung von Bindung (Messner 98a), Verantwortung für Gelingen und Misslingen übernehmen (Gebauer 00), Verzicht auf bewährte Materialzusammenstellungen (Carle 00), Praxisreflexion (Kempfert/Rolff 99), Unterstützen der Lernprozesse der SchülerInnen durch entsprechende Angebote (Interfaces) (Carle 00), Methodenkompetenz (Kempfert/Rolff 99), Methodenkompetenz (Reflexion und Mediation) (Carle 00), Nutzung von Informationstechnologie (Kempfert/Rolff 99)

Kenntnis von neuen Konzepten, Schulentwicklung: Schulentwicklungs-Kompetenz (Kempfert/Rolff 99), Abweichen von der traditionellen Beschränkung der Verantwortung auf den eigenen Unterricht (Altrichter/Posch ²99, Beucke-Galm 95), Einsicht in die „Unkontrollierbarkeit“ der Anforderungssituation bei Reformvorhaben (Carle 00), Permanente Fortbildung als Selbstverpflichtung (Schratz/Steiner-Löffler 99), Aufgeschlossenheit gegenüber pädagogischen Konzepten als Messlatte für den eigenen Unterricht (Carle 00), Aus den Visionen eigene Arbeitsaufträge definieren und Anforderungen ableiten (Carle 00), Redefinition der Aufgabenstellungen aus den Schulversuchen (Carle 00), Lebendige Vorbilder (Carle 00), Neugier gegenüber Qualität und Evaluation (Spiess ²99), Auseinandersetzen mit Qualitätskriterien und Anpassung an die eigenen Realität (Spiess ²99), Übernahme von Qualitätsstandards (Altrichter/Posch ²99)

Anforderungen an die Sozialkompetenz

Wertschätzung: Wertschätzung des Andersartigen (Altrichter/Posch ²99), Selbst-erworbene wertschätzende Akzeptanz (Päd. Eros) gegenüber den SchülerInnen und den KollegInnen (Schratz/Steiner-Löffler 99), Solidarität im Lehrerteam (Messner 98a), Fehlschläge und Misserfolge der SchülerInnen als normal einstufen (Gebauer 00), Interpretation von „Fehlverhalten“ als Anpassungsleistung an Anderes (Carle 00), Verzicht auf disziplinierende Funktion der Bucharbeit (Carle 00), Wirkungsforschung bei Eltern und Schülern im Sinne der empirischen Sozialforschung (Spiess ²99), Kein grundsätzliches Misstrauen gegenüber Fragen, die im kultusministeriellen Trend liegen (Carle 00)

Kommunikation: Kommunikation als Voraussetzung für Kooperation (Schratz/Steiner-Löffler 99), Reflexion des gemeinsamen Lernprozesses (im Kollegium)(Carle 00), Reflektieren des eigenen Tuns im Spiegel der Tätigkeit Anderer (Carle 00), Konflikte nicht vertuschen, sondern austragen (Carle 00), Fähigkeit, Mitsprache der SchülerInnen zuzulassen (Carle 00), Position beziehen gegenüber SchülerInnen (Messner 98a), Widerstand gegen institutionelle Einschränkungen (Carle 00)

Zusammenarbeit: Neugier auf neue Formen der Zusammenarbeit (Carle 00), Bereitschaft, sich auf neue Formen der Zusammenarbeit einzulassen (Käppeli 99), Geduldige Arbeit am Aufbau eines Teams (Gebauer 00), Rollen-Selbstmanagement: Entrepreneur in Kooperation mit Schulleitung (Macht) (Buchen/Burkhard 00), Schulleitermacht als Ressource (Buchen/Burkart 00), Suche nach Verbündeten (Carle 00), Hilfen außen suchen und annehmen (Carle 00), LehrerIn als DienstleisterIn (Carle 00, Spiess ²99, Kempfert/Rolff 99)

Schule als gemeinsamer Lebensraum: Erziehungskompetenz (Kempfert/Rolff 99), Lehrer als Erwachsene, die bereit sind, sich auf Kinder und Jugendliche einzulassen (Messner 98a), Überschaubare und verlässliche Formen der Begegnung (Messner 98a), Gemeinsame Vertiefung in die Gegenwart des eigenen Tuns (Messner 98a), Auf sich und die Kinder achten (Schönknecht 97), Verbindung der eigenen Bedürfnisse mit denen der Kinder (Carle 00), Nur lernhemmende Eigeninitiative der Schüler einschränken (Carle 00), Keine Angst, der Unterricht könnte außer Kontrolle geraten (Carle 00), Lernen an der Schulkultur (Schönig 00)

Anforderungen an die EinzellehrerIn II Operationalisierbarkeit im gegebenen Datensatz

I. Selbstkompetenz

<p><i>Anforderung:</i> Bewusstsein von der Entwicklungsbedürftigkeit des Bestehenden vier Einzelaussagen³, eine Operationalisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veränderungswille
<p><i>Kommentar:</i> Die weitreichendste der vier Bestimmungen ist operationalisiert</p>
<p><i>Anforderung:</i> Bewusstsein von der Entwicklungsbedürftigkeit des Bestehenden elf Einzelaussagen, zwei Operationalisierungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ständige Professionalisierung in individuell als defizitär erkannten Bereichen • Kein Gefühl der Einengung (Machtlosigkeit) durch die Vorschriften
<p><i>Kommentar:</i> Hier gehen wichtige Hinweise verloren, so die Forderung, LehrerInnen müssten, um die Entwicklung der Schule vorantreiben zu können, Verständnis <i>und</i> Autorität, also ihre weibliche <i>und</i> männliche Seite zur Verfügung stellen können. Auch für die emotional positive Konnotation, mit der Reflexionsanforderungen begleitet sein müssen, findet sich keine Belegmöglichkeit in den Daten. Allerdings sind die beiden operationalisierbaren Einzelbestimmungen nicht marginal.</p>
<p><i>Anforderung:</i> Bereitschaft, Vertrautes, Sicheres aufzugeben acht Einzelaussagen, keine Operationalisierungsmöglichkeit im gegebenen Datenmaterial</p>
<p><i>Kommentar:</i> Dass Entwicklung individuell jeweils auch mit Verlust von Sicherheit erkaufte wird, und dass es diesen Verlust auszuhalten gilt (vgl. Kap. 2.3.2, Frage 2), ist eine Erfahrung, die für den vorliegenden Datensatz nicht erfragt wurde.</p>
<p><i>Anforderung:</i> Wahrnehmen von Spielräumen zehn Einzelaussagen, zwei Operationalisierungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einsicht, dass die Ausbildung das erforderliche Wissen nicht bereitstellen kann • Experimentierhaltung
<p><i>Kommentar:</i> Die m.E. zentrale Bestimmung, „Innehalten und Verweilen“, ist im gegebenen Datensatz leider nicht operationalisiert. In „Experimentierhaltung“ findet sie einen weit weniger konkreten Ausdruck. Die berufsbegleitende Lernbereitschaft, die der LehrerIn abverlangt wird, ist mit dem Ausbildungs-Anforderung zwar ungewöhnlich, aber doch zutreffend operationalisiert.</p>
<p><i>Anforderung:</i> Persönliche Stabilität, Frustrationstoleranz acht Einzelaussagen, eine Operationalisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Belastbarkeit
<p><i>Kommentar:</i> LehrerInnen für die Schulreform müssen die großen Visionen verfolgen und gleichzeitig kleine konkrete Schritte machen – das wird in den Aussagen zum Gliederungspunkt „Frustrationstoleranz“ deutlich. Belastbarkeit – die einzige operationalisierbare Bestimmung in diesem Feld – deckt das nur unzureichend ab. In der Variablenkonstruktion (Kap. 3.6.2) wird diesem Punkt dadurch Gewicht verliehen, dass aus Gründen der Validität der Aussagen (vgl. Kap. 3.3.2) nur belastbare LehrerInnen in die Analyse einbezogen sind. Inhaltlich bleibt dennoch ein Defizit, das nicht zu beheben ist.</p>

³ Diese Anzahlen beziehen sich auf die Einzelaussagen im entsprechenden Abschnitt von Anhang 1.2.

<i>Anforderung: Realistisches Selbstbild</i>
sechs Einzelaussagen, zwei Operationalisierungen
<ul style="list-style-type: none"> • Ehrlichkeit als Akzeptanz gegenüber unangenehmen Fakten • Lehrer-Selbstbeurteilung, -Selbstevaluation
<i>Kommentar:</i> Diese beiden Bestimmungen können stellvertretend für alle stehen. Aussagen mit emotionaler Tiefe – auch darum geht es hier – lassen sich in der Basisbefragung allerdings nicht finden.
<i>Anforderung: Aufmerksamkeit auf mich als Person</i>
sieben Einzelaussagen, eine Operationalisierung
<ul style="list-style-type: none"> • Methoden der „Selbststabilisierung“, die Denken/ Fühlen/ Handeln verbinden
<i>Kommentar:</i> Hier ist nur eine vergleichsweise technische Einzelaussage zu operationalisieren. Eigentlich ist mit dieser Anforderung Essentielleres gemeint. Dies sei mit zwei charakteristischen Aussagen exemplifiziert, für die es keine Operationalisierung im vorhandenen Datensatz gibt: „Auseinandersetzung mit der eigenen Angst vor Veränderung“ oder gar „Erkennen von und offensiver Umgang mit Paradoxien der Anforderungen“.

II. Sachkompetenz

<i>Anforderung: Lernexperte, Lerndiagnostik</i>
elf Einzelaussagen, keine Operationalisierungsmöglichkeit im gegebenen Datenmaterial
<i>Kommentar:</i> Leider ist der Datensatz, den ich für meine Sekundäranalyse gewählt habe, hier defizitär. Fragen nach persönlich bedeutsamem Lernen der SchülerInnen und damit auch nach einem Rollenverständnis als Lernhelfer kommen nicht vor.
<i>Anforderung: Unterrichtsinhalt</i>
acht Einzelaussagen, eine Operationalisierung
<ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz
<i>Kommentar:</i> Diese dürre Bestimmung kann den Tenor der Forderungen zu diesem Punkt nicht treffen. Nicht Fachkompetenz allein reißt Schüler mit, sondern die Begeisterung des Lehrers/ der Lehrerin an der Sache. Dazu finden sich keine Angaben im Datensatz.
<i>Anforderung: Unterrichtsgestaltung</i>
zehn Einzelaussagen, eine Operationalisierung
<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung für Gelingen und Misslingen übernehmen
<i>Kommentar:</i> Methodisch-didaktisches Know-How ist in meiner Basis-Untersuchung nicht operationalisiert. Allerdings halte ich die o.a. Einstellungsbeschreibung für relevanter als jede technische Expertise. Interesse daran, technisch besser zu werden, kann ja gerade daraus entstehen, dass Lehrerinnen und Lehrer die Verantwortung übernehmen für das, was misslingt – und für das, was gelingt.
<i>Anforderung: Kenntnis von neuen Konzepten, Schulentwicklung</i>
elf Einzelaussagen, zwei Operationalisierungen
<ul style="list-style-type: none"> • Abweichen von der traditionellen Beschränkung der Verantwortung auf den eigenen Unterricht • Aus den Visionen eigenen Arbeitsaufträge definieren und Anforderungen ableiten
<i>Kommentar:</i> Unter diesem Gliederungspunkt sind einige enggeführte Konzeptvorstellungen zu finden; sie beziehen sich auf Qualitätsentwicklung und sind im gegebenen Datensatz nicht operationalisierbar. Ebenfalls ohne Konkretisierung bleibt die Einsicht, dass Entwicklung immer auch Unkontrollierbarkeit mit sich bringt und Chaos-Resistenz erfordert. Die beiden Anforderungen, die im Datensatz realisiert werden können, sind aber m.E. bedeutsam genug.

III. Sozialkompetenz

Anforderung: Wertschätzung

acht Einzelaussagen, eine Operationalisierung

- Kein grundsätzliches Misstrauen gegenüber Fragen, die im kultusministeriellen Trend liegen

Kommentar: Die wesentlichen Aussagen sind im einzigen operationalisierbaren Anforderung nur unzureichend repräsentiert. Wichtiger wären „Wertschätzung des Andersartigen“ und „Solidarität im Lehrerteam“; dazu finden sich leider keine Angaben im Basis-Datensatz.

Anforderung: Kommunikation

sieben Einzelaussagen, zwei Operationalisierungen

- Kommunikation als Voraussetzung für Kooperation
- Widerstand gegen institutionelle Einschränkungen

Kommentar: Reflexion über das eigene Tun muss bei Schulentwicklung notwendig gemeinsam erfolgen; dazu findet sich keine Operationalisierung. Auch zur Streitkultur sucht man vergeblich nach Angaben im Fragebogen. Die beiden operationalisierten Anforderungen haben aber durchaus Bedeutung.

Anforderung: Zusammenarbeit

acht Einzelaussagen, eine Operationalisierung

- Rollen-Selbstmanagement: Entrepreneur in Kooperation mit der Schulleitung (Macht)

Kommentar: Diese Aussage deckt nur einen sehr schmalen Bereich dessen ab, was hier gemeint ist. Dies ist ein echter Mangel. Alle Schulentwicklungs-Ansätze betonen mehr oder weniger stark, Zusammenarbeit sei eine Basis-Voraussetzung.

Anforderung: Schule als gemeinsamer Lebensraum

neun Einzelaussagen, keine Operationalisierungsmöglichkeit im gegebenen Datenmaterial

Kommentar: Dass LehrerInnen Erwachsene sein müssen, die sich auf Kinder und Jugendliche einlassen und dabei ihre eigenen Interessen wahren, ist sicher wichtig für Schulentwicklungsvorhaben, die mit Bildungsanspruch auftreten. Inwieweit dieser Gesichtspunkt für die befragten LehrerInnen von Bedeutung ist, lässt sich leider nicht feststellen.

**Versuch, die Dimension „Verhältnis zu den SchülerInnen“
in das Variablenkonstrukt „Veränderungsbereitschaft“ einzubinden**

1. Anforderungen aus der Literaturanalyse (Sozialkompetenz)

Wertschätzung: Selbsterworbene wertschätzende Akzeptanz (Päd. Eros) gegenüber den SchülerInnen; Fehlschläge und Misserfolge der SchülerInnen als normal einstufen

Kommunikation: Fähigkeit, Mitsprache der SchülerInnen zuzulassen; Position beziehen gegenüber SchülerInnen

Schule als gemeinsamer Lebensraum: Erziehungskompetenz¹; Lehrer als Erwachsene, die bereit sind, sich auf Kinder und Jugendliche einzulassen; Verbindung der eigenen Bedürfnisse mit denen der Kinder

2. Items im Fragebogen:

Können: Erziehung, Menschenführung¹ (Frage 39)

Können: Zuwendung, Kontakte mit Schülern und Schülerinnen (Frage 39)

Wichtig: Persönliches Engagement für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin (Frage 42)

Wichtig: Berücksichtigung der persönlichen Situation bei der Beurteilung von Schülern und Schülerinnen (Frage 42)

Wichtig: Informiertheit über persönliche Probleme von Schülern und Schülerinnen (Frage 42)

Wichtig: Kenntnis des familiären Hintergrundes der Schüler und Schülerinnen (Frage 42)

Belastung: Der Anteil der schwierigen Schülerinnen und Schüler, die ich unterrichten muss, ist zu groß (Frage 49)

Belastung: Ich finde es beunruhigend, dass mir die Schüler und Schülerinnen immer fremder werden (Frage 49)

Veränderung durch eigene Kinder: Ich sehe die Schüler und Schülerinnen nun mehr als Partner (Frage 32)

3. Vergleichender Kommentar

Die Analyse von Schulentwicklungsliteratur macht deutlich, dass im Verhältnis des Lehrers zu seinen SchülerInnen ein Gutteil Akzeptanz und Respekt vor der Andersartigkeit jedes Menschen mitschwingen muss (vgl. Punkt 1). Dieser Aspekt kommt lediglich in den letzten beiden Schüler-Items aus Punkt 2 zum Tragen. Alle anderen beschränken sich auf weitgehend formale Formulierungen, die offen lassen, wofür die Informationen über die SchülerInnen genutzt werden oder in welche Richtung erzogen wird. Leider sind auch die beiden letzten Items nicht brauchbar. In beiden ist nicht eindeutig, worauf sich die Ablehnung bezieht: Werden mir die SchülerInnen nicht fremder – oder beunruhigt es mich nicht? Sehe ich die SchülerInnen nicht als Partner – oder habe ich schlicht keine eigenen Kinder? Es ist nicht möglich, im vorhandenen Datensatz eine adäquate Operationalisierung zu finden; der Aspekt muss deshalb entfallen, obwohl der wichtig ist.

¹ Diese Angabe findet sich analog in beiden Listen (Anhang 1.1 und Anhang 1.2). Von der Richtung, in die erzieherisches Handeln zielen soll, damit es als Kompetenz im Sinne der Schulentwicklung gelten kann, findet sich darin nichts. Auch erfolgreicher manipulativer Umgang mit den Kindern und Jugendlichen könnte unter „Erziehungskompetenz“ verbucht sein.

Anhang 2 Konstruktion der Variablen „Veränderungsbereitschaft“

Anhang 2.1

Items zur operationalen Definition von Veränderungsbereitschaft im Anschluss an die Meta-Analyse von Schulentwicklungsliteratur¹

In Anlehnung an die formale Variable der Beruflichen Beweglichkeit, das „Innovationspotential“ sollen niedrige Werte niedrige Veränderungsbereitschaft signalisieren.

Formulierung im Fragebogen

Variablenbezeichnung

Generelle Voraussetzung für Veränderungsbereitschaft: Belastbarkeit²; Frage 50, V418, Wert 0
Viele Lehrer fühlen sich gesundheitlich (physisch u. psychisch) belastet. Trifft das auch für Sie zu? *nein* *Auswahlkriterium Belastbarkeit*

I. Selbstkompetenz

Bewusstsein von der Veränderungsbedürftigkeit des Bestehenden

Veränderungswille: Fr. 46, V369 invers

Lehrer und Lehrerinnen haben viele unterschiedliche Aufgaben. Wie schätzen Sie die nachfolgenden Bereiche in ihrer Bedeutung ein?

Item 5: an Reformen mitwirken.

Reformbereitschaft

Freude an / Möglichkeit zu persönlichem Wachstum

Ständige Professionalisierung in individuell als defizitär erkannten Bereichen: Fr.18, V63j_qi

An wie vielen Tagen ungefähr haben Sie in den letzten drei

Jahren an Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen?

Fortbildungsaktivitäten

Kein Gefühl der Einengung (Machtlosigkeit) durch die Vorschriften: Fr. 49, V406

Im Folgenden fragen wir noch einmal nach einigen speziellen Belastungen.

Item 7: Es gibt sehr viele Erlasse und sonstige Regelungen; ich empfinde die juristischen Hemmnisse und die Bürokratie als hinderlich und belastend für meine Arbeit.

Handlungsspielraum in der Institution

Wahrnehmen von Spielräumen:

Einsicht, dass die Ausbildung das erforderliche Wissen nicht bereitstellen kann: Fr. 49, V405

Im Folgenden fragen wir noch einmal nach einigen speziellen Belastungen.

Item 6: Ausgebildet wurde ich eher fachlich. Was ich bräuchte, ist aber vor allem pädagogisch-psychologische Kompetenz. Unter diesem Mangel leide ich.

keine Ausbildungs-Ausrede

Experimentierhaltung: Fr. 39, V314 invers

Als Lehrer bzw. Lehrerin müssen Sie die unterschiedlichsten Tätigkeiten ausführen. Was

können Sie gut und was können Sie weniger gut?

Item 4: Etwas Neues erproben.

Experimentiererfahrung

¹ Basis der Operationalisierung: Fragebogen zur LehrerInnen-Biographie (Terhart u.a. 1993; vgl. Anhang 9.1).

² Recte sind die Ergebnisse meiner Meta-Analyse von Schulentwicklungsliteratur gesetzt (vgl. Kap. 2.3.3 und Anhang 2.2), kursiv die Formulierungen aus dem Basis-Fragebogen (vgl. Anhang 9.1) und die entsprechenden Variablennamen.

*Formulierung im Fragebogen**Variablenbezeichnung*

Persönliche Stabilität, Frustrationstoleranz:

Belastbarkeit: Fr. 50, V418

Viele Lehrer fühlen sich gesundheitlich (physisch und psychisch) belastet. Trifft das auch für Sie zu?

Nur LehrerInnen, die diese Frage mit „nein“ beantwortet haben, gelten als Grundgesamtheit für die Konstruktion der Variablen „Veränderungsbereitschaft“.

Realistisches Selbstbild:

Ehrlichkeit als Akzeptanz gegenüber unangenehmen Fakten: Fr. 42, V336 invers

*Welche Aspekte des Lehrerberufs sind Ihnen persönlich bei der Ausgestaltung Ihrer Arbeit besonders wichtig und welche erscheinen Ihnen unwichtig?**Item 11: Reflexion der eigenen Anteile beim**Zustandekommen von unerwünschtem Schülerverhalten**Selbstkritik*

Lehrer-Selbstbeurteilung, -Selbstevaluation: Fr. 45, V364 invers

*Als Lehrer oder Lehrerin handeln Sie pädagogisch, d.h. Sie treffen Erziehungsmaßnahmen, haben pädagogische Ziele, nehmen sozialen Einfluss, lösen Konflikte etc. Woran orientieren Sie sich dabei?**Item 4: Ich plane mein Handeln ganz bewusst, kontrolliere es und bewerte es anschließend.**rationales**Handlungsschema*

Aufmerksamkeit auf mich als Person:

Methoden der „Selbststabilisierung“, die Denken / Fühlen / Handeln verbinden: Fr. 51, V433 invers

*Wenn man schulische Probleme hat, kann man unterschiedlich darauf reagieren. Bitte geben Sie an, wie Sie sich in einer solchen Situation im allgemeinen verhalten.**Item 14: Ich mache Entspannungsübungen**Entspannungstechniken***II. Sachkompetenz**

Unterrichtsinhalt:

Fachkompetenz: Fr. 47, V380 invers

*Viele Lehrer und Lehrerinnen finden es schwierig, über pädagogisches Handeln zu sprechen oder pädagogische Erfahrungen weiterzugeben. Wie denken Sie über dieses Problem der Vermittlung?**Item 9: Das Wichtigste für den Lehrer bzw. die Lehrerin ist immer noch eine gute fach(wissenschaft)liche Grundlage.**Bedeutung des Fachwissens*

Unterrichtsgestaltung:

Verantwortung für Gelingen und Misslingen übernehmen: Fr. 49, V416

*Im Folgenden fragen wir noch einmal nach einigen speziellen Belastungen.**Item 17: Ich leide darunter, dass ich einen überfrachteten Lehrplan erfüllen muss; der Stoffdruck macht mir zu schaffen.**Entscheidungsspielraum**bei den Unterrichtsinhalten*

*Formulierung im Fragebogen**Variablenbezeichnung*

Kenntnis von neuen Konzepten, Schulentwicklung:

Abweichen von der traditionellen Beschränkung der Verantwortung auf den eigenen Unterricht: Fr. 34, V246, V251

Im Laufe des Berufslebens beschäftigt man sich sicherlich einmal mit der Frage, in der Schule Karriere zu machen.

Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen?

Item 1: Schulische Organisation und Verwaltung sind uninteressant.

Organisationstalent

Item 6: Leitungstätigkeiten führen zur Entfremdung von Kollegen und Kolleginnen.

Schulleitung als gemeinsame Aufgabe

Aus den Visionen eigene Arbeitsaufträge definieren und Anforderungen ableiten: Fr. 43, V346 invers

Sie treffen eine pädagogische Entscheidung, bei der Sie nicht unter Zeitdruck stehen (z.B. Anordnung, Vergabe einer Strafe, Festlegung von Umgangsformen, pädagogische Beurteilung, Ausnahmeregelung). Woran orientieren Sie sich dabei?

Item 8: an Fortbildungsveranstaltungen

Anwendung des Fortbildungswissens

III. Sozialkompetenz

Kommunikation:

Kommunikation als Voraussetzung für Kooperation: Fr. 51, V421 invers / Fr. 49, V412

Wenn man schulische Probleme hat, kann man unterschiedlich darauf reagieren. Bitte geben Sie an, wie Sie sich in einer solchen Situation im allgemeinen verhalten.

Item 2: Ich spreche mit Kollegen darüber.

Sachkommunikation mit Kollegen

Im Folgenden fragen wir noch einmal nach einigen speziellen Belastungen.

Item 13: Ich fühle mich mit meinen Schwierigkeiten oft alleingelassen. Ob es nun an mir liegt oder an den Anderen – ich fühle mich isoliert; ein offenes, hilfreiches Gespräch kommt selten zustande.

Kommunikationsmöglichkeit mit Kollegen

Widerstand gegen institutionelle Einschränkungen: Fr. 51, V424 invers

Wenn man schulische Probleme hat, kann man unterschiedlich darauf reagieren. Bitte geben Sie an, wie Sie sich in einer solchen Situation im allgemeinen verhalten.

Item 5: Ich versuche mit anderen zusammen, die Bedingungen in der Schule zu verändern (z.B. Schulklima)

Veränderung der Schulbedingungen

Zusammenarbeit:

Rollen-Selbstmanagement: Entrepreneur in Kooperation mit Schulleitung (Macht): Fr. 51, V431 invers

Wenn man schulische Probleme hat, kann man unterschiedlich darauf reagieren. Bitte geben Sie an, wie Sie sich in einer solchen Situation im allgemeinen verhalten.

Item 2: Ich hole mir Rat und Beistand bei Schulleiter, Schulrat, Schulpsychologe o.ä.

Hilfestellung durch Vorgesetzte

Anhang 2.2: Dokumentation der Quellvariablen für „Veränderungsbereitschaft“*

Anwendung des Fortbildungswissens		1	2	3	4	5	Σ
1 = fast immer	n	13	95	154	107	130	499
	%	2,6	19,0	30,9	21,4	26,1	100,0
Ausbildungsausrede		1	2	3	4	5	Σ
1 = trifft völlig zu	n	44	98	128	142	91	503
	%	8,7	19,5	25,4	28,2	18,1	100,0
Bedeutung des Fachwissens		1	2	3	4	5	Σ
1 = sehr groß*	n	28	154	206	92	24	504
	%	5,6	30,6	40,9	18,3	4,8	100,0
(Belastbarkeit) Gefühl, krank zu sein		0	1	Σ			
0 = nein	n	228	257	485			
	%	47,0	53,8	100,0			
Entscheidungsspielraum bei den Unterrichtsinhalten		1	2	3	4	5	Σ
1 = überhaupt nicht*	n	72	152	123	93	66	506
	%	14,2	30,0	24,3	18,4	13,0	100,0
Entspannungstechniken		1	2	3	4	5	Σ
1 = sehr wichtig*	n	21	50	49	80	306	506
	%	4,2	9,9	9,7	15,8	60,5	100,0
Experimentiererfahrung		1	2	3	4	5	Σ
1 = sehr groß*	n	54	235	182	36	2	509
	%	10,6	46,2	35,8	7,1	0,4	100,0
Fortbildungsaktivitäten (Rohdaten: Tab. 3.7.1-5)		0 bis 1	2	3	4 bis 6	7 bis 23	Σ
Einheit: Tage pro Jahr	n	110	105	91	108	98	512
	%	21,5	20,5	17,8	21,1	19,1	100,0
Handlungsspielraum in der Institution		1	2	3	4	5	Σ
1 = überhaupt nicht*	n	158	152	109	68	20	507
	%	31,2	30,0	21,5	13,4	3,9	100,0
Hilfestellung durch Vorgesetzte		1	2	3	4	5	Σ
1 = sehr häufig*	n	18	58	73	124	233	506
	%	3,6	11,5	14,4	24,5	46,0	100,0
Kommunikationsmöglichkeit mit Kollegen		1	2	3	4	5	Σ
1 = überhaupt nicht*	n	30	95	106	131	145	507
	%	5,9	18,7	20,9	25,8	28,6	100,0
Organisationstalent		1	2	3	4	5	Σ
1 = überhaupt nicht*	n	116	87	118	103	85	509
	%	22,8	17,1	23,2	20,2	16,7	100,0
Rationales Handlungsschema		1	2	3	4	5	Σ
1 = sehr ausgeprägt*	n	19	113	205	119	51	507
	%	3,7	22,3	40,4	23,5	10,1	100,0
Reformbereitschaft		1	2	3	4	5	Σ
1 = sehr groß*	n	54	161	180	88	23	506
	%	10,7	31,8	35,6	17,4	4,5	100,0
Sachkommunikation mit Kollegen		1	2	3	4	5	Σ
1 = sehr häufig*	n	147	227	89	38	9	510
	%	28,8	44,5	17,5	7,5	1,8	100,0
Schulleitung als gemeinsame Aufgabe		1	2	3	4	5	Σ
1 = unmöglich*	n	51	144	167	103	42	507
	%	10,1	28,4	32,9	20,3	8,3	100,0
Selbstkritik		1	2	3	4	5	Σ
1 = sehr ausgeprägt*	n	143	268	85	11	2	509
	%	28,1	52,7	16,7	2,2	0,4	100,0
(Einsatz zur) Veränderung der Schulbedingungen		1	2	3	4	5	Σ
1 = trifft völlig zu*	n	85	193	136	62	29	503
	%	16,8	38,2	26,9	12,3	5,7	100,0

* Rohdaten, sofern nicht anders vermerkt. Ratingbenennungen mit Stern wurden der Verwendung des jeweiligen Items für diese Untersuchung angepasst (zur ursprünglichen Rating-Benennung vgl. Anhang 9.1).

Anhang 2.3

Gruppierungsergebnisse aus der Clusteranalyse, Daten

Als Entscheidungskriterium für die Anzahl der Cluster wird das Elbow-Kriterium gewählt:
Die Fehlerquadratsumme („Koeffizient“) steigt sprunghaft an (Backhaus 1996, 307f).

Cluster
Ward-Linkage
Zuordnungsübersicht

Schritt	Zusammengeführte Cluster		Koeffizienten	Erstes Vorkommen des Clusters		Nächster Schritt
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	213	375	3,000	0	0	55
2	9	509	6,500	0	0	141
3	18	436	10,000	0	0	105
4	387	417	13,500	0	0	35
5	279	351	17,000	0	0	95
6	242	296	20,500	0	0	72
7	118	292	24,000	0	0	63
8	72	196	27,500	0	0	64
9	68	192	31,000	0	0	44
10	90	169	34,500	0	0	110
usw.	usw.	usw.	usw.	usw.	usw.	usw.
192	3	30	2491,196	184	154	204
193	36	63	2545,751	146	181	202
194	5	109	2602,382	159	150	200
195	29	130	2660,616	190	168	203
196	2	137	2719,582	187	165	200
197	25	89	2780,466	179	186	199
198	42	68	2851,210	177	183	201
199	25	35	2934,658	197	189	203
200	2	5	3023,875	196	194	205
201	13	42	3115,163	188	198	204
202	9	36	3236,614	191	193	206
203	25	29	3368,217	199	195	205
204	3	13	3500,858	192	201	206
205	2	25	3665,489	200	203	207
206	3	9	3869,129	204	202	207
207	2	3	4187,870	205	206	0

Differenz der
aufeinander-
folgenden
Koeffizienten
(mittlere
Spalte)

121,5

131,6**132,6****164,6**

203,6

318,7

Die Differenz zwischen dem viertletzten und dem drittletzten Koeffizienten ist deutlich größer als die Differenzen vorher: Vier Cluster.

Anhang 2.4

Mittelwerte der Quellvariablen für die vier Clustergruppen

Quellvariable	Kompetenz- bereich*	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Insgesamt
Fortbildungsaktivitäten	SeK	4,3	<i>2,1</i>	2,7	3,4	2,99
Organisationstalent	SaK	4,0	3,5	2,8	<i>1,7</i>	3,04
Schulleitung als gemeinsame Aufgabe	SaK	3,2	3,5	2,8	2,8	3,08
Experimentiererfahrung	SeK	3,7	3,5	3,6	3,7	3,60
Selbstkritik	SeK	<i>4,0</i>	4,1	<i>4,0</i>	<i>4,0</i>	4,03
Anwendung des Fortbildungswissens	SaK	3,0	2,5	2,2	2,5	2,50
Rationales Handlungs- schema	SeK	3,2	2,7	2,8	2,5	2,78
Reformbereitschaft	SeK	3,4	3,3	<i>3,1</i>	3,3	3,25
Bedeutung des Fach- wissens	SaK	<i>3,0</i>	3,1	3,5	3,1	3,18
keine Ausbildungsausrede	SeK	3,2	3,7	4,2	2,5	3,45
Handlungsspielraum in der Institution	SeK	2,4	2,1	3,6	<i>1,7</i>	2,43
Kommunikationsmög- lichkeit mit Kollegen	SoK	3,7	4,4	4,4	<i>3,1</i>	3,94
Entscheidungsspielraum bei den Unterrichtsinhalten	SaK	2,7	2,6	4,2	2,5	3,02
Sachkommunikation mit den KollegInnen	SoK	<i>3,9</i>	4,4	<i>3,9</i>	<i>3,9</i>	4,00
Einsatz zur Veränderung der Schulbedingungen	SoK	3,5	3,6	3,3	3,6	3,51
Hilfestellung durch Vor- gesetzte	SoK	2,5	2,0	<i>1,7</i>	2,1	2,05
Entspannungstechniken	SeK	2,1	1,5	<i>1,4</i>	1,5	1,59
Anzahl der höchsten Mittelwerte (fett)		8	5	5	2	
Anzahl der niedrigsten Mittelwerte (kursiv)		3	2	8	9	
Rangplatz der Veränderungsbereitschaft		Rang 1	Rang 2	Rang 3	Rang 4	

* Die Abkürzungen stehen für Selbstkompetenz (SeK), Sachkompetenz (SaK) und Sozialkompetenz (SoK)

Anhang 2.5

Gruppierungsergebnisse aus der Clusteranalyse, Paraphrasierung

Paraphrase der höchsten (+) und niedrigsten (–) Mittelwerte nach den Bereichen Selbstkompetenz (SeK), Sachkompetenz (SaK) und Sozialkompetenz (SoK)

Gesamt-Rangplatz 1¹: n = 46

LehrerInnen,

- + die sich häufig fortbilden, ihren Unterricht planen und reflektieren, Erfahrung mit dem Erproben von Neuem haben, die Mitarbeit an Reformen für wichtig halten und über Techniken zur Selbststabilisierung verfügen (SeK),
- + ihr Fortbildungswissen im Unterricht umsetzen und organisieren können (SaK),
- + sich der Hilfe von Vorgesetzten bedienen (SoK),
- allerdings ihrem Fachwissen wenig Bedeutung beimessen (SaK)
- und wenig Sachaustausch mit den KollegInnen pflegen (SoK).

Schlagwortartige Interpretation: Neuerer**Gesamtrangplatz 2: n = 64**

LehrerInnen,

- + die etwas mehr auf Selbstkritik setzen als ihre KollegInnen (SeK),
- + sich für die Schulleitung mitverantwortlich fühlen (SaK),
- + in Kommunikation mit den Kollegen stehen, und zwar sowohl persönlich als auch in Sachfragen, und an der Veränderung der Schulbedingungen mitarbeiten (SoK),
- allerdings kaum Fortbildungen besuchen und nicht gut Neues ausprobieren können (SeK).

Schlagwortartige Interpretation: Kommunikative**Gesamtrangplatz 3: n = 52**

LehrerInnen,

- + die sich nicht bürokratisch eingeengt fühlen und keine Defizite durch die Ausbildung beklagen (SeK),
- + ihrem Fachwissen große Bedeutung beimessen und über die Unterrichtsinhalte selbstverantwortlich mitentscheiden (SaK),
- + im allgemeinen Austausch mit den KollegInnen stehen,
- allerdings besonders wenig von Techniken der Selbststabilisierung halten und Reformarbeit weniger als ihre Sache ansehen (SeK),
- Schulleitung den Schulleitern überlassen, Fortbildungswissen nicht im Unterricht umsetzen (SaK),
- wenig Energie in die Veränderung der Schulbedingungen investieren, sich von Vorgesetzten keine Hilfe holen und wenig Sachaustausch mit den KollegInnen pflegen (SoK).

Schlagwortartige Interpretation: Fach-Experten**Gesamtrangplatz 4: n = 46**

LehrerInnen,

- + die sich als gute Neuerer einschätzen, an der Veränderung der Schulbedingungen mitarbeiten und sich recht häufig fortbilden² (SeK), aber
- ihren Unterricht nicht planen und reflektieren, sich von den bürokratischen Vorgaben eingeengt fühlen und über Defizite in der Ausbildung klagen (SeK),
- über geringes Organisationstalent verfügen und sich vom Lehrplan bedrängt sehen (SaK),
- Schulleitung nicht als ihre Aufgabe ansehen und weder in Sachfragen noch persönlich Gesprächspartner im Kollegium haben (SoK).

Schlagwortartige Interpretation: Reform-Befürworter

¹ Zur Berechnung der Rangplätze vgl. Anhang 2.4.

² Hier ist der zweithöchste Mittelwert interpretiert (vgl. Anhang 2.4).

Anhang 3

Entscheidungen bei der Konstruktion von Variablen aus der Nachbefragung

Anhang 3.1

Variablenkonstruktion „Eingewöhnungszeit an der jetzigen Schule“ Entscheidungen bei Mehrfachnennungen

Die *Eingewöhnungszeit an der jetzigen Schule* ergibt sich aus der Antwort auf Frage 9, zweite Teilfrage (vgl. Anhang 9.2): „Wie lange hat es gedauert, bis die neue Schule ‚Ihre‘ Schule wurde?“ Antwortmöglichkeiten: „Ich fühlte mich von Anfang an dazugehörig – Nach einem Monat war das Schlimmste vorbei – Nach einem halben Jahr hatte ich mich eingewöhnt – Im zweiten Jahr war die ‚neue‘ Schule meine Schule geworden – Ich fühle mich heute noch fremd an dieser Schule.“ Hier waren Mehrfachantworten möglich. Ausgangspunkt für die Zuweisung von Zahlenwerten sind die Antworten der KollegInnen, die nur eine der Möglichkeiten wählten (Tab. A-3.1-1):

Tab. A-3.1-1: „Eingewöhnungszeit“: Bilden von Kategorien anhand der Aussagen ohne Mehrfachangabe

Kategorie	Aussage	n	%
I	Ich fühlte mich von Anfang an dazugehörig.	45	45,0
II	Nach einem Monat war das Schlimmste vorbei.	14	14,0
III	Nach einem halben Jahr hatte ich mich eingewöhnt.	20	20,0
IV	Im zweiten Jahr war die ‚neue‘ Schule meine Schule geworden	11	11,0

Kategorie I ist damit schon vollständig. Zur Kategorie II wurden alle diejenigen hinzugenommen, die sowohl das Item „Ich fühlte mich von Anfang an dazugehörig“ als auch eines der weiteren Items gewählt hatten (Tab. A-3.1-2, Kategorie I+). Analog wurde mit Kategorien III und IV verfahren: Hierzu wurden jeweils die Restlichen genommen, die neben „Nach einem Monat war das Schlimmste vorbei“ bzw. „Nach einem halben Jahr hatte ich mich eingewöhnt“ noch ein weiteres Item gewählt hatten (Kategorien II+ und III+). Es bleiben die LehrerInnen übrig, die sich „heute noch fremd an dieser Schule“ fühlen (handschriftlich ergänzt). Sie wurden ebenfalls der letzten Kategorie zugeordnet.

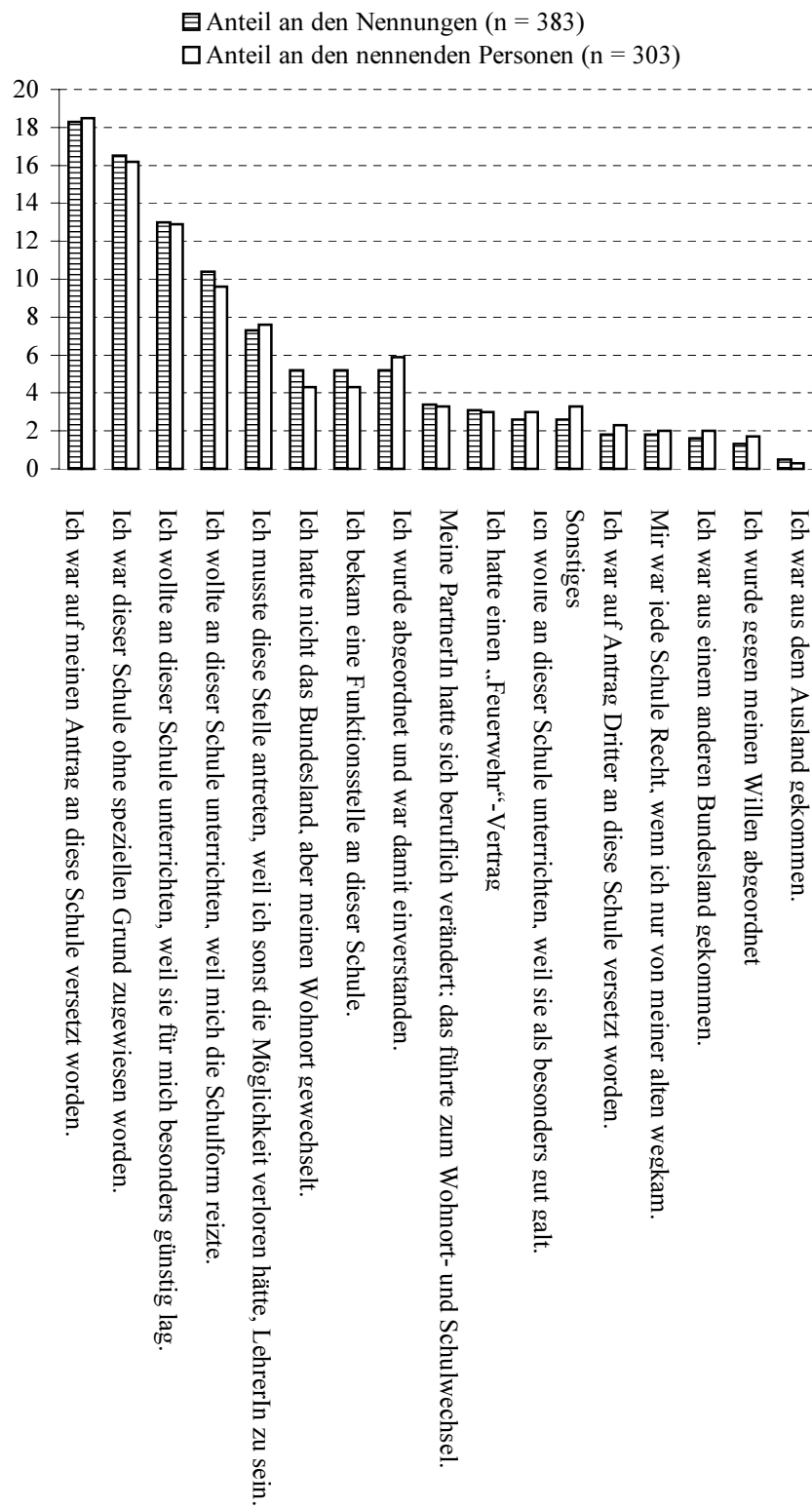
Tab. A-3.1-2: Übersicht über die Wert-Zuweisung für die Variable „Eingewöhnungszeit“

Kategorie	Aussage	n	%	n	%
I	Ich fühlte mich von Anfang an dazugehörig.	45	45,0	45	45,0
I+		2	2,0	16	16,0
II	Nach einem Monat war das Schlimmste vorbei.	14	14,0		
II+		3	3,0	23	23,0
III	Nach einem halben Jahr hatte ich mich eingewöhnt.	20	20,0		
III+		2	2,0		
IV	Im zweiten Jahr war die ‚neue‘ Schule meine Schule geworden	11	11,0	16	16,0
V	Sonstige Nennungen	3	3,0		
	Gesamt	100	100,0	100	100,0

Für die Arbeitsvariable mit zwei Ausprägungen wurden die Kategorien II bis V zu „nicht sofort zugehörig“ zusammengefasst (vgl. Tab. 3.7.2-3).

Anhang 3.2

Gründe für die Arbeit an der jeweiligen Schule Graphische Gesamtdarstellung



Anhang 3.3

Konstruktion der Variablen „generelles Schulwahlverhalten“ und „aktuelles Schulwahlverhalten“

Die Variable „generelles Schulwahlverhalten“ ist eine Interpretation der Angaben, die LehrerInnen in der zweiten Befragungswelle zum Fragenkatalog der Frage 17 machten (vgl. Anhang 9.2).

Frage 17: Was führte Sie in die Schulen, an denen Sie gearbeitet haben? Welche Gründe trafen jeweils für Sie zu? Bitte ankreuzen.

18 mögliche Antwortkategorien (vgl. Tab. A-3.3-2) sollten für jede der Dienststellen durchgegangen werden. Mehrfachnennungen waren möglich; sie spielen für die Interpretation eine wichtige Rolle. Die Gesamtgestalt der Wahlentscheidungen, wie sie sich für jeden einzelnen Lehrer und jede einzelne Lehrerin darstellt, ist natürlich von unterschiedlicher Komplexität. Ziel war es, jeder dieser Entscheidungsgestalten einen Wert zuzuweisen (Tab. A-3.3-1)

Tab. A-3.3-1: Zielkategorien der Variablen „Schulwahlverhalten“

- 1 Ich hatte auf die Schulwahl keinen Einfluss.
- 2 Man brauchte mich, und die Anforderungen zum Dienstantritt bzw. zum Schulwechsel, denen ich mich ausgesetzt sah, entsprachen meinen eigenen Vorstellungen (oder behinderten sie zumindest nicht).
- 3 Ich habe mich bewußt für (eine) bestimmte Schule(n) entschieden, weil ich dort meine pädagogischen Vorstellungen verwirklichen zu können hoffte.

Die Items werden also daraufhin interpretiert, ob sich in ihnen eine Schulwahl ausdrücken kann oder nicht. Leitfrage ist dabei: Kann es bei dieser Begründung eine Rolle spielen, wie gut die Schule ist, an die man kommt; bzw: Sind detailliertere Kenntnisse über diese Schule anzunehmen?

Tab. A-3.3-2: Items zu den Schulwechselgründen und ihre Interpretation bezüglich der Schulwahl, die sich in ihnen ausdrückt

1: Ich war dieser Schule ohne speziellen Grund zugewiesen worden.	keine Schulwahl
2: Ich war auf meinen Antrag an diese Schule versetzt worden.	Schulwahl möglich
3: Ich war auf Antrag Dritter an diese Schule versetzt worden.	Schulempfehlung
4: Mir war jede Schule recht, wenn ich nur von meiner alten wegkam.	keine Schulwahl
5: Ich wollte an dieser Schule unterrichten, weil sie als besonders gut galt.	Schulwahl
6: Ich wollte an dieser Schule unterrichten, weil mich die Schulform reizte.	Schulwahl
7: Ich wollte an dieser Schule unterrichten, weil sie für mich besonders günstig lag.	Schulwahl
8: Ich war aus einem anderen Bundesland gekommen.	keine Schulwahl
9: Ich war aus dem Ausland gekommen.	keine Schulwahl
10: Ich musste diese Stelle antreten, weil ich sonst die Möglichkeit verloren hätte, als Lehrerin / Lehrer berufstätig zu sein.	keine Schulwahl
11: Ich hatte zwar nicht das Bundesland, aber meinen Wohnort gewechselt.	Schulwahl möglich
12: Meine Lebenspartnerin / mein Lebenspartner hatte sich beruflich verändert; das führte zum Wohnort- und Schulwechsel	keine Schulwahl
13: Ich hoffte auf eine Funktionsstelle an dieser Schule	Schulwahl
14: Ich bekam eine Funktionsstelle an dieser Schule	Schulwahl
15: Ich wurde gegen meinen Willen abgeordnet	keine Schulwahl
16: Ich wurde abgeordnet und war damit einverstanden	keine Schulwahl i.e.S.
17: Ich hatte einen „Feuerwehr“-Vertrag	keine Schulwahl
18: Sonstiges	Entscheidung nach Klartext

Das Zuweisen einer dieser Entscheidungsgestalten konnte nicht formalistisch geschehen, weil das gleiche Item in unterschiedlichem Zusammenhang Unterschiedliches bedeuten kann. Dafür einige Beispiele: Sind Item 1 und Item 2 zusammen gewählt, bezieht sich der „eigene Antrag“ lediglich auf die formale Prozedur, die bei jedem Schulwechsel zu vollziehen ist, eine eigener Akt der Wahl drückt sich darin nicht aus (LehrerIn mit der ID-Nr. 12). Steht dagegen nach einigen Wahlen, die mit Item 1 begründet sind, nun plötzlich Item 2, ist das natürlich ein Akt der Wahl (LehrerIn mit der ID-Nr. 30). Ähnlich differenziert muss z.B. auch mit Item 7 umgegangen werden: Darin kann sich lediglich die Wahl des Ortes ausdrücken (LehrerIn mit der ID-Nr. 77); ist es aber zusammen mit Item 5 gewählt, kann man davon ausgehen, dass die Aussage über die Schulqualität in alltagsweltlichen Erfahrungen untermauert und somit vermutlich besonders valide ist (LehrerIn mit der ID-Nr 86).

Wie üblich, erfolgte die Zuweisung zu einem der drei Schulwahlwerte in zwei unterschiedlichen Codierungs-Wellen; allerdings war beides Mal ich selbst die bewertende Person. Zwischen den beiden Bewertungswellen lag ein Tag. In ca. einem Viertel der Fälle differierte die Bewertung um einen Punkt. Diese Fälle wurden in einer dritten Welle (und an einem dritten Tag) mit Hilfe der freien Angaben in den jeweiligen Fragebögen geklärt.

Die Variable „aktuelles Schulwahlverhalten“ wurde entsprechend aus den Angaben zum letzten Schulwechsel konstruiert. Die Werteverteilungen der beiden Variablen sind im Text dokumentiert (s.o. Tab. 3.7.2-4).

Anhang 3.4

**Interpretationsentscheidungen
für die Variablen „Entwicklung der Schuleinstiegserfahrung“ und
„Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen“**

Beide Variablen, deren Konstruktion hier beschrieben wird, gehen auf Angaben aus der Nachbefragung zurück. Sowohl die Schuleinstiegserfahrungen als auch die Berufszufriedenheit wurde für drei Schulen erfragt: Die Schule, an der die KollegIn zum Zeitpunkt der Befragung arbeitete (Fragen 3 und 9, vgl. Anhang 9.2), die vorherige Schule (Frage 14) und die erste Schule überhaupt (Frage 15). Die entsprechenden Fragen¹ lauten:

Tab. A-3.4-1: Fragen für die Variablenkonstruktion „Entwicklung der Schuleinstiegserfahrung“ bzw. „Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen“

„Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen“	„Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen“
Bitte geben Sie jetzt eine Gesamtbeurteilung für die ersten Wochen an der Schule, an der Sie jetzt unterrichten.	Sind Sie mit Ihrem Berufsleben insgesamt zufrieden?
Bitte geben Sie jetzt eine „Gesamtnote“ für Ihr erstes halbes Jahr an dieser Schule.* ¹	Waren Sie mit Ihrem Berufsleben dort insgesamt zufrieden? * ¹
Bitte geben Sie jetzt eine „Gesamtnote“ für Ihr erstes halbes Jahr an Ihrer ersten Schule.	Waren Sie mit Ihrem Berufsleben an dieser Schule insgesamt zufrieden? * ²

*¹ Die gesamte Frage handelt von der „Schule, an der Sie vor dieser unterrichtet haben“.

*² Dieser Fragenkomplex handelt von „Ihrer ersten Stelle als Lehrerin / Lehrer“.

Die Antwortmöglichkeit für jede dieser Fragen bestand darin, in einem Siebener-Rating einen Wert anzukreuzen. Die „Gesamtnote“ hat die Extreme „sehr erfreulich“ und „schrecklich“, die Zufriedenheit liegt zwischen „sehr zufrieden“ und „überhaupt nicht zufrieden“.

Natürlich können diese Variablen nur für diejenigen KollegInnen gebildet werden, die Erfahrungen mit mehr als einer Schule gesammelt haben. Für sie liegen für beide „Entwicklungs“-Variablen zwei bzw. drei Angaben vor. Aus diesen Angaben wurden Konfigurationen gebildet. Sie erlaubten eine interpretierende Zusammenfassung zu jeweils vier Gruppen. Wegen der geringen Fallzahl muss auch hier eine Umformatierung in zwei Merkmalsausprägungen vorgenommen werden; sie ist in Tab. A-3.4-2 durch eine gestrichelte Linie gekennzeichnet. Diese Arbeitsvariablen sind im Text dokumentiert (Tab. 3.7.2-5).

Tab. A-3.4-2: „Entwicklungs“-Variablen: Interpretierende Zusammenfassung zu vier Gruppen

Entwicklung der Schuleinstiegserfahrung			Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen		
	n	%	n	%	
Immer gute Erfahrung* ¹	11	17,5	19	28,4	Immer große Zufriedenheit* ²
An dieser Schule gute Erfahrung, vorher nicht	20	31,7	24	35,8	Jetzt große Zufriedenheit, vorher nicht
Vorher gute Erfahrung, an dieser Schule nicht	15	23,8	11	16,4	Vorher große Zufriedenheit, an dieser Schule nicht
Nie gute Erfahrung	17	27,0	13	19,4	Nie große Zufriedenheit
Gesamt	63	100,0	67	100,0	Gesamt

*¹ Als „gut“ gilt, entsprechend der Verteilung dieser Variablen, eine Erfahrung mit den Werten 1 oder 2.

*² Auch die Zufriedenheitsangaben sind so schief verteilt, dass nur 1 oder 2 als „groß“ gelten können.

¹ Dass die Frage zur jetzigen Einstiegserfahrung einen anderen Zeitraum vorgibt als die beiden anderen, wurde erst bei dieser Dokumentation bewusst und muss hingenommen werden.

Teil II: Ergebnisdokumentation

Anmerkung: In den folgenden Tabellenanhängen stehen die Zeichenerklärungen vor den Tabellen.

Anhang 4 Ergebnisse aus der Nachbefragung

Anhang 4.1

Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheitsdynamik und der Übernahme von Funktionen, Tabellendokumentation

Zeichenerklärung: n = beobachtete Werte, Anzahl der Fälle
e = auf Grund der Randverteilung erwartete Anzahl
X = Lienerts X (standardisierte Abweichung vom Erwartungswert)

Funktion, vier Ausprägungen*, und ...			Funktion überhaupt	Verwaltungs-funktion	Fachfunktion	Vertretungs-funktion	Gesamt
...Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen	größte Zufriedenheit früher bzw. nie große Zufriedenheit	n	5	10	3	5	23
		e	5,7	6,0	8,1	3,2	
		X	-0,3	1,6	-1,8	1,0	
	größte Zufriedenheit heute	n	7	2	11	4	24
		e	5,9	6,3	8,5	3,3	
		X	0,4	-1,7	0,9	0,4	
	nie große Zufriedenheit	n	4	5	9	0	18
		e	4,4	4,7	6,4	2,5	
		X	-0,2	0,1	1,0	-1,6	
Gesamt			16	17	23	9	65

* Bei dieser Berechnung ist die „Kleiner-Fünf-Klausel“ nicht erfüllt (vgl. Kap. 3.5.2)

Leitungsfunktion und ...			nein	ja	Gesamt
...Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen	größte Zufriedenheit früher bzw. nie große Zufriedenheit	n	14	10	24
		e	18,3	5,7	
		X	-1,0	1,8	
	größte Zufriedenheit heute	n	22	2	24
		e	18,3	5,7	
		X	0,9	-1,6	
	nie große Zufriedenheit	n	15	4	19
		e	14,5	4,5	
		X	0,1	-0,3	
Gesamt			51	16	67

Fachfunktion und ...			nein	ja	Gesamt
...Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen	größte Zufriedenheit früher bzw. nie große Zufriedenheit	n	21	3	24
		e	15,8	8,2	
		X	1,3	-1,8	
	größte Zufriedenheit heute	n	13	11	24
		e	15,8	8,2	
		X	-0,7	1,0	
	nie große Zufriedenheit	n	10	9	19
		e	12,5	6,5	
		X	-0,7	1,0	
Gesamt			44	23	67

Anhang 4.2

Zweidimensionale Beschreibung der Hauptvariablen durch die Einflussvariablen aus der Nachbefragung

Anmerkung: Die Variablen „Entwicklung der Einstiegserfahrungen“ und „Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen“ sind ausschließlich für Befragte mit mindestens einem Wechsel definiert (vgl. Kap. 3.7.2); dies bedingt geringe Besetzungszahlen.

Legende: n = Anzahl, e = erwartete Anzahl, X = Lienerts X (vgl. Kap. 3.5)
fett: signifikante Ergebnisse

Einflüsse auf den Schulwechsel Keine Typen, Antitypen und Auffälligkeiten

Anmerkung: Die geringen Gesamtzahlen sind hauptsächlich dadurch bedingt, dass lediglich für 89 Befragte der Nachbefragung Angaben zur Schulwechselhäufigkeit vorliegen. Hier wäre eine „Kontrollfrage“ im Fragebogen der Nachbefragung sinnvoll gewesen (vgl. Anhang 9.2).

Schulwechsel		keiner oder einer	zwei bis zwölf	keiner oder einer	zwei bis zwölf	Schulwechsel	
Berufsjahre an der jetzigen Schule (18)				Eingewöhnungszeit (19)			
bis 15 Jahre	n	17	26	24	23	n	nicht sofort zugehörig
	e	21,3	21,7	23,5	23,5	e	
	X	-0,9	0,9	0,1	-0,1	X	
16 bis 36 Jahre	n	27	19	20	21	n	sofort zugehörig
	e	22,7	23,3	20,5	20,5	e	
	X	0,9	-0,9	-0,1	0,1	X	
Gesamt N = 89		44	46	44	44	N = 88 Gesamt	
$p(\chi^2)=0,07$				$p(\chi^2)=0,83$			
aktuelles Schulwahlverhalten (20)				generelles Schulwahlverhalten (21)			
kein Eigenanteil	n	22	26	18	9	n	kein Eigenanteil
	e	24,0	24,0	13,5	13,5	e	
	X	-0,4	0,4	1,2	-1,2	X	
Eigenanteil	n	18	14	26	35	n	Eigenanteil
	e	16,0	16,0	30,5	30,5	e	
	X	0,5	-0,5	-0,8	0,8	X	
Gesamt N = 80		40	40	44	44	N = 88 Gesamt	
$p(\chi^2)=0,36$				$p(\chi^2)=0,04$			
Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen (22)				Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen (23)			
immer schlecht oder an dieser Schule schlechter	n	10	16	6	16	n	nie zufrieden oder früher zufriedener
	e	11,3	14,7	8,9	13,1	e	
	X	-0,4	0,3	-1,0	0,8	X	
immer gut oder an dieser Schule besser	n	13	14	17	18	n	immer zufrieden oder heute zufriedener
	e	11,7	15,3	14,1	20,9	e	
	X	0,4	-0,3	0,8	-0,6	X	
Gesamt N = 53		23	30	23	34	N = 57 Gesamt	
$p(\chi^2)=0,48$				$p(\chi^2)=0,11$			

Einflüsse auf das Innovationspotential Keine Typen, Antitypen und Auffälligkeiten

Anmerkung: „Innovationspotential“ ist eine Extremgruppenvariable (vgl. Kap. 3.6.1), und zudem sind nur belastbare LehrerInnen als innovationsnah definiert (vgl. Kap. 3.3.2). Beides reduziert die Gesamtzahl.

Innovationspotential		innovations- fern	innovations- nah	innovations- fern	innovations- nah	Innovationspotential	
Berufsjahre an der jetzigen Schule (18)				Eingewöhnungszeit (19)			
bis 15 Jahre	n	14	11	15	12	n	nicht sofort zugehörig
	e	14,7	10,3	16,2	10,8	e	
	X	-0,2	0,2	-0,3	0,4	X	
16 bis 36 Jahre	n	16	10	15	8	n	sofort zugehörig
	e	15,3	10,7	13,8	9,2	e	
	X	0,2	-0,2	0,3	-0,4	X	
Gesamt	N = 51	30	21	30	20	N = 50	Gesamt
$p(\chi^2) = 0,69$				$p(\chi^2) = 0,59$			
aktuelles Schulwahlverhalten (20)				generelles Schulwahlverhalten (21)			
kein Eigenanteil	n	17	8	12	7	n	kein Eigenanteil
	e	14,4	10,6	11,4	7,6	e	
	X	0,7	-0,8	0,2	-0,2	X	
Eigenanteil	n	10	12	18	13	n	Eigenanteil
	e	12,6	9,4	18,6	12,4	e	
	X	-0,7	0,9	-0,1	0,2	X	
Gesamt	N = 47	27	20	30	20	N = 50	Gesamt
$p(\chi^2) = 0,12$				$p(\chi^2) = 0,72$			
Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen (22)				Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen (23)			
immer schlecht oder an dieser Schule schlechter	n	10	9	7	11	n	nie zufrieden oder früher zufriedener
	e	10,9	8,1	5,8	12,2	e	
	X	-0,3	0,3	0,5	-0,3	X	
immer gut oder an dieser Schule besser	n	9	5	4	12	n	immer zufrieden oder heute zufriedener
	e	8,1	5,9	5,2	10,8	e	
	X	0,3	-0,4	-0,5	0,4	X	
Gesamt	N = 33	19	14	11	23	N = 34	Gesamt
$p(\chi^2) = 0,50$				$p(\chi^2) = 0,39$			

Einflüsse auf die Veränderungsbereitschaft Keine Typen, Antitypen und Auffälligkeiten

Anmerkung: „Veränderungsbereitschaft“ ist insgesamt nur für belastbare LehrerInnen definiert (vgl. Kap. 3.3.2). Das macht den Datensatz der Nachbefragung wegen seiner geringen Fallzahl für Erkundungen zur Veränderungsbereitschaft nahezu unbrauchbar. Nur eine Tabelle erfüllt die Kleiner-Fünf-Klausel (vgl. Kap. 3.5.1). Dennoch sind zwei weitere aufgenommen, weil die X-Werte zur Interpretation von Korrelationen verwendet wurden (vgl. Kap. 4.2.2).

Veränderungsbereitschaft		Reform-Befürworter	Fachexperten	Kommunikative	Neuerer
Berufsjahre an der jetzigen Schule (18)					
bis 15 Jahre	n	9	7	5	4
	e	6,1	7,1	6,6	5,1
	X	1,2	-0,1	-0,6	-0,5
16 bis 36 Jahre	n	3	7	8	6
	e	5,9	6,9	6,4	4,9
	X	-1,2	0,1	0,6	0,5
Gesamt	N = 49	12	14	13	10
$p(\chi^2) = 0,25$					
Eingewöhnungszeit (19)					
37,5 % der Zellen haben einen Erwartungswert < 5					
Aktuelles Schulwahlverhalten (20)					
50 % der Zellen haben einen Erwartungswert < 5					
kein Eigenanteil	n	6	8	6	4
	X	0,0	0,6	0,0	-0,6
Ruf und Wille	n	1	3	4	5
	X	-1,2	-0,3	0,4	1,2
Schulwahl	n	4	1	1	1
	X	1,7	-0,7	-0,6	-0,5
Gesamt	N = 44	11	12	11	10
Generelles Schulwahlverhalten (21)					
50 % der Zellen haben einen Erwartungswert < 5					
kein Eigenanteil	n	5	4	6	3
	X	0,2	-0,4	0,5	-0,4
Ruf und Wille	n	7	5	3	6
	X	0,8	-0,3	-1,1	0,8
Schulwahl	n	0	4	4	1
	X	-1,5	1,0	1,0	-0,6
Gesamt	N = 48	12	13	13	10
Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen (22)					
87,5 % der Zellen haben einen Erwartungswert < 5					
Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen (23)					
87,5 % der Zellen haben einen Erwartungswert < 5					

Anhang 5
Ergebnisse aus der zweidimensionalen Beschreibung der Hauptvariablen
durch die Einflussvariablen aus der Basisbefragung

Anhang 5.1

Einflüsse auf den Schulwechsel
Tabellendokumentation und Paraphrasierung der Typen und Antitypen

Zeichenerklärung: n = beobachtete Anzahl; e = erwartete Anzahl; X = Lienerts X
signifikante Werte sind fett gedruckt

Schulwechsel * ...										
fünf Ausprägungen						zwei Ausprägungen				
	0	1	2	3	4 bis	Ge-	kein oder	2 bis		
	(1)	(2)	(3)	(4)	12	samt	ein	zwölf	Gesamt	
					(5)		(1)	(2)		
... * Geschlecht (1) ¹										
männl.	n 71	56	43	39	30	239	127	112 n	239	männl.
(1)	e 62,1	67,7	42,1	36,6	30,5		129,8	109,2 e		(1)
	X 1,1	-1,4	0,1	0,4	-0,1		-0,2	0,3 X		
weibl.	n 41	66	33	27	25	192	107	85 n	192	weibl.
(2)	e 49,9	54,3	33,9	29,4	24,5		104,2	87,8 e		(2)
	X -1,3	1,6	-0,1	-0,4	0,1		0,3	-0,3 X		
Gesamt	112	122	76	66	55	431	234	197	431	Gesamt
p(χ^2)							0,59			
... * Alter (2)										
31-38	n 45	36	21	16	10	128	81	47 n	128	31-38
Jahre	e 33,3	36,2	22,6	19,6	16,3		69,5	58,5 e		Jahre
(1)	X 2,0	0,0	-0,3	-0,8	-1,6		1,4	-1,5 X		(1)
40-49	n 43	52	25	18	11	149	95	64 n	149	40-49
Jahre	e 38,7	42,2	26,3	22,8	19,0		80,9	68,1 e		Jahre
(2)	X 0,7	1,5	-0,2	-1,0	-1,8		1,6	-1,7 X		(2)
54-61	n 24	34	30	32	34	154	58	96 n	154	54-61
Jahre	e 40,0	43,6	27,2	23,6	19,7		83,6	70,4 e		Jahre
(3)	X -2,5	-1,5	0,5	1,7	3,2		-2,8	3,1 X		(3)
Gesamt	112	122	76	66	55	431	234	197	431	Gesamt
p(χ^2)							0,000			
... * Herkunftsfamilie (3)										
bildungs-	n 38	44	23	21	18	144	82	62 n	144	bildungs-
fern	e 38,7	40,8	24,6	21,1	18,7		79,6	64,4 e		fern
(1)	X -0,1	0,5	-0,3	0,0	-0,2		0,3	-0,3 X		(1)
Mittlere	n 28	28	19	18	15	108	56	52 n	108	Mittlere
Reife	e 29,0	30,6	18,5	15,8	14,0		59,7	48,3 e		Reife
(2)	X -0,2	-0,5	0,1	0,5	0,3		-0,5	0,5 X		(2)
Abitur	n 24	25	15	12	6	82	49	33 n	82	Abitur
(3)	e 22,1	23,3	14,0	12,0	10,6		45,3	36,7 e		(3)
	X 0,4	0,4	0,3	0	-1,4		0,5	-0,6 X		
Lehrer-	n 8	2	6	2	1	19	10	9 n	19	Lehrer-
familie,	e 5,1	5,4	3,3	2,8	2,5		10,5	8,5 e		familie,
ohne (4)	X 1,3	-1,5	1,5	-0,5	-0,9		-0,2	0,2 X		(4) ohne
... und	n 12	17	7	7	13	56	29	27 n	56	... und
mit Abi-	e 15,1	15,9	9,6	8,2	7,3		30,9	25,1 e		mit Abi-
tur (5)	X -0,8	0,3	-0,8	-0,4	2,1		-0,3	0,4 X		(5) tur
Gesamt	110	116	70	60	53	409	226	183	409	Gesamt
p(χ^2)							0,80			

¹ Kennzeichnung der Variablen in Abb. 4.1.2-2

Schulwechsel * ...

fünf Ausprägungen						zwei Ausprägungen				
	0	1	2	3	4 bis	Ge-	kein oder	2 bis		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	samt	ein	zwölf	Gesamt	
	(1)	(2)					(1)	(2)		
... * Fortbildungstage pro Jahr (7)										
bis ein Tag	n 26	27	7	13	14	87	53	34	n	87
(1)	e 22,7	24,5	15,4	13,4	11,0		47,3	39,7	e	bis ein Tag
	X 0,7	0,5	-2,1	-0,1	0,9		0,8	-0,9	X	(1)
zwei Tage	n 25	30	11	9	12	87	55	32	n	87
(2)	e 22,7	24,5	15,4	13,4	11,0		47,3	39,7	e	zwei Tage
	X 0,5	1,1	-1,1	-1,2	0,3		1,1	-1,2	X	(2)
drei Tage	n 21	21	17	13	7	79	42	37	n	79
(3)	e 20,6	22,3	14,0	12,2	9,9		42,9	36,1	e	drei Tage
	X 0,1	-0,3	0,8	0,2	-0,9		-0,1	0,2	X	(3)
vier bis sechs Tage	n 18	25	22	17	10	92	43	49	n	92
(4)	e 24,0	25,9	16,3	14,2	11,6		50,0	42,0	e	vier bis sechs Tage
	X -1,2	-0,2	1,4	0,8	-0,5		-1,0	1,1	X	(4)
sieben bis 23 Tage	n 22	18	19	14	11	84	40	44	n	84
(5)	e 21,9	23,7	14,9	12,9	10,6		45,6	38,4	e	sieben bis 23 Tage
	X 0,0	-1,2	1,1	0,3	0,1		-0,8	0,9	X	(5)
Gesamt	112	121	76	66	54	429	233	196		Gesamt
p(χ²)			0,27				0,09			
... * Funktion, 4 Ausprägungen (8d)										
keine Funktion	n 37	59	31	19	15	161	96	65	n	161
(1)	e 42,8	45,5	27,5	24,5	20,7		88,3	72,7	e	keine Funktion
	X -0,9	2,0	0,7	-1,1	-1,2		0,8	-0,9	X	(1)
Verwalt.-funktion	n 20	20	17	19	19	95	40	55	n	95
(2)	e 25,3	26,9	16,2	14,4	12,2		52,1	42,9	e	Verwalt.-funktion
	X -1,0	-1,3	0,2	1,2	2,0		-1,7	1,9	X	(2)
Fachfunktion	n 36	31	16	17	11	111	67	44	n	111
(3)	e 29,5	31,4	19,0	16,9	14,2		60,9	50,1	e	Fachfunktion
	X 1,2	-0,1	-0,7	0,0	-0,9		0,8	-0,9	X	(3)
Vertretungsfunktion	n 19	9	8	9	9	54	28	26	n	54
(4)	e 14,4	15,3	9,2	8,2	6,9		29,6	24,4	e	Vertretungsfunktion
	X 1,2	-1,6	-0,4	0,3	0,8		-0,3	0,3	X	(4)
Gesamt	112	119	72	64	54	421	231	190		Gesamt
p(χ²)			0,02				0,03			
... * Leitungsfunktion (8a)										
nein	n 97	104	60	48	37	346	201	145	n	346
(1)	e 90,3	98,4	59,7	53,2	44,4		188,7	157,3	e	nein
	X 0,7	0,6	0,0	-0,7	-1,1		0,9	-1,0	X	(1)
ja	n 15	18	14	18	18	83	33	50	n	83
(2)	e 21,7	23,6	14,3	12,8	10,6		45,3	37,7	e	ja
	X -1,4	-1,2	-0,1	1,5	2,3		-1,8	2,0	X	(2)
Gesamt	112	122	74	66	55	429	234	195		Gesamt
p(χ²)			0,01				0,003			
... * Fachfunktion (8b)										
nein	n 76	91	58	49	44	318	167	151	n	318
(1)	e 83,0	90,4	54,9	48,9	40,8		173,5	144,5	e	nein
	X -0,8	0,1	0,4	0,0	0,5		-0,5	0,5	X	(1)
ja	n 36	31	16	17	11	111	67	44	n	111
(2)	e 29,0	31,6	19,1	17,1	14,2		60,5	50,5	e	ja
	X 1,3	-0,1	-0,7	0,0	-0,9		0,8	-0,9	X	(2)
Gesamt	112	122	74	66	55	429	234	195		Gesamt
p(χ²)			0,41				0,15			

fünf Ausprägungen

zwei Ausprägungen

Schulwechsel * ...

Schulwechsel * ...

fünf Ausprägungen						zwei Ausprägungen				
	0 (1)	1 (2)	2 (3)	3 (4)	4 bis 12 (5)	Ge- samt	kein oder ein (1)	2 bis zwölf (2)	Gesamt	
... * Funktionsträger überhaupt (8c)										
nein (1)	n 34 e 40,9 X -1,1	58 44,9 1,9	31 27,6 0,6	20 24,3 -0,9	15 20,3 -1,2	158	92 85,8 0,7	66 72,2 -0,7	n 158 e X	nein (1)
ja (2)	n 77 e 70,1 X 0,8	64 77,1 -1,5	44 47,4 -0,5	46 41,7 0,7	40 34,7 0,9	271	141 147,2 -0,5	130 123,8 0,6	n 271 e X	ja (2)
Gesamt	111	122	75	66	55	429	233	196	429	Gesamt
p(χ²)			0,02				0,21			
* Fachbreite (9)										
Fach- LehrerIn (1)	n 55 e 51,2 X 0,5	56 55,8 0,0	32 34,7 -0,5	35 30,2 0,9	19 25,1 -1,2	197	111 107,0 0,4	86 90,0 -0,4	n 197 e X	Fach- LehrerIn (1)
Bereichs- LehrerIn (2)	n 27 e 23,4 X 0,7	28 25,5 0,5	16 15,9 0,0	8 13,8 -1,6	11 11,5 -0,1	90	55 48,9 0,9	35 41,1 -1,0	n 90 e X	Bereichs- LehrerIn (2)
Genera- listIn (3)	n 30 e 37,4 X -1,2	38 40,8 -0,4	28 25,4 0,5	23 22,1 0,2	25 18,4 1,5	144	68 78,2 -1,2	76 65,8 1,3	n 144 e X	Genera- listIn (3)
Gesamt	112	122	76	66	55	431	234	197	431	Gesamt
p(χ²)			0,24				0,09			
... * Schulform (10)										
Grund- schule (1)	n 22 e 31,0 X -1,6	31 33,5 -0,4	23 21,0 0,4	20 18,3 0,4	23 15,2 2,0	119	53 64,5 -1,4	66 54,5 1,6	n 119 e X	Grund- schule (1)
Haupt- schule (2)	n 20 e 21,4 X -0,3	24 23,1 0,2	13 14,5 -0,4	12 12,6 -0,2	13 10,5 0,8	82	44 44,4 -0,1	38 37,6 0,1	n 82 e X	Haupt- schule (2)
Real- schule (3)	n 30 e 28,7 X 0,3	24 31,0 -1,2	23 19,4 0,8	19 16,9 0,5	14 14,1 0,0	110	54 59,6 -0,7	56 50,4 0,8	n 110 e X	Real- schule (3)
Gymna- sium (4)	n 40 e 31,0 X 1,6	42 33,5 1,5	17 21,0 -0,9	15 18,3 -0,8	5 15,2 -2,6	119	82 64,5 2,2	37 54,5 -2,4	n 119 e X	Gymna- sium (4)
Gesamt	112	121	76	66	55	430	233	197	430	Gesamt
p(χ²)			0,023				0,001			
... * Klima im Kollegium (11 A)										
nicht gut (1)	n 33 e 42,4 X -1,4	47 46,1 0,1	37 28,7 1,5	30 25,0 1,0	16 20,8 -1,1	163	80 88,5 -0,9	83 74,5 1,0	n 163 e X	nicht gut (1)
gut (2)	n 79 e 69,1 X 1,1	75 75,9 -0,1	39 47,3 -1,2	36 41,0 -0,8	39 34,2 0,8	268	154 145,5 0,7	114 122,5 -0,8	n 268 e X	gut (2)
Gesamt	112	122	76	66	55	431	234	197	431	Gesamt
p(χ²)			0,03				0,09			
	0 (1)	1 (2)	2 (3)	3 (4)	4 bis 12 (5)	Ge- samt	kein oder ein (1)	2 bis zwölf (2)	Gesamt	

fünf Ausprägungen

zwei Ausprägungen

Schulwechsel * ...

Schulwechsel * ...

fünf Ausprägungen						zwei Ausprägungen				
	0 (1)	1 (2)	2 (3)	3 (4)	4 bis 12 (5)	Ge- sam t	kein oder ein (1)	2 bis zwölf (2)	Gesamt	
... * Berufszufriedenheit (11 B)										
nicht zu- frieden (1)	n 34 e 39,2 X -0,8	46 41,7 0,7	28 27,1 0,2	22 23,5 -0,3	21 19,6 0,3	151	80 80,8 -0,1	71 70,2 0,1	n e X	151 nicht zu- frieden (1)
zufrie- den (2)	n 76 e 70,8 X 0,6	71 75,3 -0,5	48 48,9 -0,1	44 42,5 0,2	34 35,4 -0,2	273	147 146,2 0,1	126 126,8 -0,1	n e X	273 zufrie- den (2)
Gesamt	110	117	76	66	55	424	227	197		424 Gesamt
$p(\chi^2)$						0,71	0,86			
... * Lehrpotential (12)										
nicht hoch (1)	n 16 e 18,4 X -0,6	18 19,0 -0,2	14 11,0 0,9	9 9,2 -0,1	9 8,3 0,2	66	34 37,5 -0,6	32 28,5 0,6	n e X	66 nicht hoch (1)
hoch (2)	n 46 e 43,6 X 0,4	46 45,0 0,2	23 26,0 -0,6	22 21,8 0,0	19 19,7 -0,2	156	92 88,5 0,4	64 67,5 -0,4	n e X	156 hoch (2)
Gesamt	62	64	37	31	28	222	126	96		222 Gesamt
$p(\chi^2)$			0,78			0,31				
... * Erziehungspotential (13)										
nicht hoch (1)	n 23 e 21,9 X 0,2	19 20,8 -0,4	13 13,6 -0,2	15 13,3 0,5	9 9,3 -0,1	79	42 42,7 -0,1	37 36,3 0,1	n e X	79 nicht hoch (1)
hoch (2)	n 38 e 39,1 X -0,2	39 37,2 0,3	25 24,4 0,1	22 23,7 -0,4	17 16,7 0,1	141	77 76,3 0,1	64 64,7 -0,1	n e X	141 hoch (2)
Gesamt	61	58	38	37	26	220	119	101		220 Gesamt
$p(\chi^2)$			0,95			0,84				
... * Beziehungspotential (14)										
nicht hoch (1)	n 26 e 27,5 X -0,2	27 24,9 0,4	18 19,3 -0,3	15 14,1 0,2	10 10,7 -0,2	96	53 51,9 0,2	43 44,1 -0,2	n e X	96 nicht hoch (1)
hoch (2)	n 37 e 36,0 X 0,2	31 33,1 -0,4	27 25,7 0,3	18 18,9 -0,2	15 14,3 0,2	128	68 69,1 -0,1	60 58,9 0,1	n e X	128 hoch (2)
Gesamt	63	58	45	33	25	224	121	103		224 Gesamt
$p(\chi^2)$			0,95			0,76				
... * Benotungspotential (15)										
nicht hoch (1)	n 52 e 49,9 X 0,3	50 49,9 0,0	27 30,2 -0,6	29 26,6 0,4	24 25,0 -0,2	182	102 99,9 0,2	80 82,1 -0,2	n e X	182 nicht hoch (1)
hoch (2)	n 24 e 26,1 X -0,4	26 26,1 0,0	10 15,8 0,8	12 14,1 -0,5	14 13,0 0,3	95	50 52,1 -0,3	45 42,9 0,3	n e X	95 hoch (2)
Gesamt	76	76	46	41	38	277	152	125		277 Gesamt
$p(\chi^2)$			0,77			0,59				
	0 (1)	1 (2)	2 (3)	3 (4)	4 bis 12 (5)	Ge- sam t	kein oder ein (1)	2 bis zwölf (2)	Gesamt	
fünf Ausprägungen						zwei Ausprägungen				

Schulwechsel * ...

Schulwechsel * ...

fünf Ausprägungen						zwei Ausprägungen					
	0 (1)	1 (2)	2 (3)	3 (4)	4 bis 12 (5)	Ge- samt	kein oder ein (1)	2 bis zwölf (2)	Gesamt		
... * Verwaltungspotential (15)											
nicht hoch (1)	n 67 e 65,7 X 0,2	66 68,1 -0,3	39 39,7 -0,1	37 35,7 0,2	31 30,8 0,0	240	133 133,8 -0,1	107 106,2 0,1	n e X	240	nicht hoch (1)
hoch (2)	n 14 e 15,3 X -0,3	18 15,9 0,5	10 9,3 0,2	7 8,3 -0,5	7 7,2 -0,1	56	32 31,2 0,1	24 24,8 -0,2	n e X	56	hoch (2)
Gesamt	81	84	49	44	38	296	165	131		296	Gesamt
p(χ²)			0,94				0,82				
... * Gesamtpotential (17)											
nicht hoch (1)	n 13 e 9,1 X 1,3	9 9,5 -0,2	4 7,5 -1,3	3 3,2 -0,1	5 4,7 0,1	34	22 18,6 0,8	12 15,4 -0,9	n e X	34	nicht hoch (1)
hoch (2)	n 10 e 13,9 X -1,0	15 14,5 0,1	15 11,5 1,0	5 4,8 0,1	7 7,3 -0,1	52	25 28,4 -0,6	27 23,6 0,7	n e X	52	hoch (2)
Gesamt	23	24	19	8	12	86	47	39		86	Gesamt
p(χ²)			0,23				0,13				

Paraphrasierung der Typen, Antitypen und Auffälligkeiten

Zeichenerklärung: X+ = Auffälligkeit in Richtung Typ; X- = Auffälligkeit in Richtung Antityp
 Als Auffälligkeiten gelten X-Werte $\geq |1,5|$.

Schulwechselvariable mit 5 Ausprägungen	Schulwechselvariable mit 2 Ausprägungen
Schulwechsel und Geschlecht (1)	
X+: Frauen mit zwei Schulwechseln X = 1,6 n = 66	keine Typ / Antityp, keine Auffälligkeit
Schulwechsel und Alter (2)	
Typ: jüngste Gruppe ohne Schulwechsel X = 2,0 n = 45	Antityp: älteste Gruppe, wenige Schulw. X = -2,8 n = 58
Antityp: älteste Gruppe ohne Schulwechsel X = -2,5 n = 24	Typ: älteste Gruppe, viele Schulwechsel X = 3,1 n = 96
Typ: älteste Gruppe, vier bis 12 Schulw. X = 3,2 n = 34	
X-: jüngste Gruppe, 4 bis 12 Schulw. X = -1,6 n = 10	X-: jüngste Gruppe, viele Schulw. X = -1,5 n = 47
X+: mittlere Altersgruppe, 1 Schulw. X = 1,5 n = 52	X+: mittlere Altersgr., wenige Schulw. X = 1,6 n = 95
X-: mittlere Altersgruppe, 4-12 Schw. X = -1,8 n = 11	X-: mittlere Altersgr., viele Schulw. X = -1,7 n = 64
X+: älteste Gruppe, 3 Schulwechsel X = 1,7 n = 32	
Schulform und Herkunftsfamilie (3)	
Typ: Lehrerfamilie, mindestens ein Elternteil Abitur, 4 bis 12 Schulw. X = 2,1 n = 13	kein Typ oder Antityp
X+: Lehrerfamilie, kein Elternteil mit Abitur, zwei Schulwechsel X = 1,5 n = 6	keine Auffälligkeit

Schulwechselvariable mit 5 Ausprägungen	Schulwechselvariable mit 2 Ausprägungen
Schulwechsel und Lebenssituation (4)	
Typ: verheiratet, kein Kind, vier bis zwölf Schulwechsel $X = 3,6 \quad n = 36$ Typ: verheiratet, ein Kind, ein Schulwechsel; $X = 2,2 \quad n = 31$ Typ: verheiratet ¹ , mehrere Kinder, kein Schulwechsel; $X = 2,9 \quad n = 54$ Antityp: verheiratet, mehrere Kinder, vier bis zwölf Schulwechsel $X = -2,6 \quad n = 7$	Antityp: verheiratet, kein Kind, wenige Schulwechsel; $X = -2,2 \quad n = 64$ Typ: verheiratet, kein Kind, viele Schulwechsel; $X = 2,4 \quad n = 91$
X-: ohne Partner, mit oder ohne Kind(er), kein Schulwechsel $X = -1,5 \quad n = 10$ X-: mit Partner, ohne Kind, 1 Schulw. $X = -1,8 \quad n = 32$	X+: verheiratet, mehrere Kinder, wenige Schulwechsel $X = 1,7 \quad n = 91$ X-: verh., mehrere Kinder, viele Schw. $X = -1,8 \quad n = 50$
Achtundsechziger-Sozialisation (6)	
Typ: Nach-68er, kein Schulwechsel $X = 2,0 \quad n = 57$ Antityp: Nach-68er, vier bis 12 Schulwechsel $X = -2,3 \quad n = 11$ Antityp: Vor-68er ohne Schulwechsel $X = -2,3 \quad n = 23$ Typ: Vor-68er, vier bis 12 Schulwechsel $X = 3,2 \quad n = 32$	Antityp: Vor-68er, wenige Schulwechsel $X = -2,7 \quad n = 54$ Typ: Vor-68er, viele Schulwechsel $X = 2,9 \quad n = 89$
X+: Achtundsechziger, 1 Schulwechsel $X = 1,8 \quad n = 44$ X-: Vor-68er, ein Schulwechsel $X = -1,5 \quad n = 31$ X+: Vor-68er, drei Schulwechsel $X = 1,9 \quad n = 31$	X-: Achtundsechziger, viele Schulw. $X = -1,5 \quad n = 43$
Schulwechsel und Fortbildungstage pro Jahr (7)	
Antityp: niedrigste Fortbildungsfrequenz (kein bis ein Tag / Jahr), zwei Schulwechsel; $X = -2,1 \quad n = 7$	kein Typ oder Antityp, keine Auffälligkeit
Funktion, vier Ausprägungen (8d)	
Typ: ohne Funktion, ein Schulwechsel $X = 2,0 \quad n = 59$ Typ: Verwaltungsfunktion, vier bis zwölf Schulwechsel $X = 2,0 \quad n = 19$	kein Typ oder Antityp
keine Auffälligkeit	X-: Verwaltungsfunk., wenige Schulw. $X = -1,7 \quad n = 40$ X+: Verwaltungsfunk., viele Schulw. $X = 1,9 \quad n = 55$
Schulwechselvariable mit 5 Ausprägungen	Schulwechselvariable mit 2 Ausprägungen

¹ Diese Bezeichnung gilt als Kürzel auch für andere Formen der Lebenspartnerschaft.

Schulwechsel und Leitungsfunktion (8a)	
Typ: SchulleiterIn mit vier bis zwölf Schulwechseln; X = 2,3 n = 18 keine Auffälligkeit	Typ: SchulleiterIn mit vielen Schulwechseln; X = 2,0 n = 50 X-: Leitungsfunktion, wenige Schulw. X = -1,8 n = 33
Schulwechsel und Funktionsträger überhaupt (8c)	
kein Typ oder Antityp X+: keine Funktion, ein Schulwechsel X = 1,9 n = 58 X-: Funktionsträger, ein Schulwechsel X = -1,5 n = 64	kein Typ oder Antityp keine Auffälligkeit
Schulwechsel und Fachbreite (9)	
kein Typ oder Antityp X-: BereichslehrerIn, drei Schulwechsel X = -1,6 n = 8	kein Typ oder Antityp keine Auffälligkeit
Schulwechsel und Schulform (10)	
Typ: GrundschullehrerIn, vier bis zwölf Schulwechsel; X = 2,0 n = 36 Antityp: GymnasiallehrerIn, vier bis zwölf Schulwechsel; X = -2,6 n = 5 X+: GymnasiallehrerIn, kein Schulw. X = 1,6 n = 40 X+: GymnasiallehrerIn, ein Schulw. X = 1,5 n = 42	Typ: GymnasiallehrerIn mit wenigen Schulwechseln; X = 2,2 n = 82 Antityp: GymnasiallehrerIn mit vielen Schulwechseln; X = -2,4 n = 37 X+: GrundschullehrerIn, viele Schulw. X = 1,6 n = 66
Schulwechsel und Klima im Kollegium (11 A)	
kein Typ oder Antityp X+: nicht gut, zwei Schulwechsel X = 1,5 n = 37	kein Typ oder Antityp keine Auffälligkeit

Anhang 5.2

Einflüsse auf das Innovationspotential Tabellendokumentation und Paraphrasierung der Typen und Antitypen

Zeichenerklärung: n = beobachtete Anzahl; e = erwartete Anzahl; X = Lienerts X
signifikante Werte sind fett gedruckt

Innovationspotential * ...								
	innovations- nah (1)	innovations- fern (2)	Gesamt		innovations- nah (1)	innovations- fern (2)	Gesamt	
... * Geschlecht (1) ¹				... * Gesamtpotential (17)				
männlich (1)	n 44	89	133	niedrig (1)	n 9	30	39	
	e 43,6	89,4			e 20,3	18,7		
	X 0,1	0,0			X -2,5	2,6		
weiblich (2)	n 33	69	102	hoch (2)	n 41	16	57	
	e 33,4	68,6			e 29,7	27,3		
	X -0,1	0,1			X 2,1	-2,2		
Gesamt	77	158	235	Gesamt	50	46	96	
p(χ^2)		0,91				0,000		
... * Alter (2)								
31 – 38 Jahre (1)	n 26	44	70	jüngere (1)	n 40	77	117	
	e 22,9	47,1			e 38,3	78,7		
	X 0,6	-0,4			X 0,3	-0,2		
40 – 49 Jahre (2)	n 26	61	87					
	e 28,5	58,5						
	X -0,5	0,3						
54 – 61 Jahre (3)	n 25	53	78	ältere (2)	n 37	81	118	
	e 25,6	52,4			e 38,7	79,3		
	X -0,1	0,1			X -0,3	0,2		
Gesamt	77	158	235	Gesamt	77	158	235	
p(χ^2)		0,62				0,64		
... * Herkunftsfamilie (3)								
unteres Bildungs-niveau (1)	n 25	62	87	niedrigeres Bildungs-niveau (1)	n 50	99	149	
	e 29,0	58,0			e 49,7	99,3		
	X -0,7	0,5			X 0,0	0,0		
mittleres Bildungs-niveau (2)	n 25	37	62					
	e 20,7	41,3						
	X 1,0	-0,7						
oberes Bildungs-niveau (3)	n 24	49	73	höheres Bildungs-niveau (2)	n 24	49	73	
	e 24,3	48,7			e 24,3	48,7		
	X -0,1	0,0			X 0,0	0,0		
Gesamt	74	148	222	Gesamt	74	148	222	
p(χ^2)		0,33				0,92		
... * Lebenssituation (4)								
ohne Partner, mit oder ohne Kind (1)	n 11	30	41	mit Partner, ohne Kind (1)	n 25	55	80	
	e 13,4	27,6			e 27,2	52,8		
	X -0,7	0,5			X -0,4	0,3		
mit Partner, ohne Kind (2)	n 25	55	80					
	e 26,2	53,8						
	X -0,2	0,2						
mit Partner und Kind(ern) (3)	n 41	73	114	mit Partner und Kind(ern) (2)	n 41	73	114	
	e 37,4	76,6			e 38,8	75,2		
	X 0,6	-0,4			X 0,4	-0,3		
Gesamt	77	158	235	Gesamt	66	128	194	
p(χ^2)		0,53				0,50		

¹ Diese Ziffern geben die Nummern der Variablen in den Abbildungen der Kapitel 3 und 4 an.

Innovationspotential * ...

	innovations- nah (1)	innovations- fern (2)	Gesamt		innovations- nah (1)	innovations- fern (2)	Gesamt
... * außerschulische Aktivitäten (5)				... * Achtundsechziger-Sozialisation (6)			
bis eine (1)	n 32 e 33,4 X -0,2	70 68,8 0,2	102	Nach- Achtundsech- ziger (1)	n 34 e 31,1 X 0,5	61 63,9 -0,4	95
zwei (2)	n 27 e 26,5 X 0,1	54 54,5 -0,1	81	Achtund- sechziger (2)	n 23 e 22,0 X 0,2	44 45,0 -0,2	67
drei bis sechs (3)	n 18 e 17,0 X 0,2	34 35,0 -0,2	52	Vor- Achtundsech- ziger (3)	n 20 e 23,9 X -0,8	53 49,1 0,6	73
Gesamt	77	158	235	Gesamt	77	158	235
p(χ²)		0,91		0,50			
... * Fortbildungstage pro Jahr (7)							
bis ein Tag (1)	n 8 e 15,6 X -1,9	40 32,4 1,3	48	wenig (1)	n 35 e 48,4 X -1,9	114 100,6 1,3	149
zwei Tage (2)	n 14 e 18,2 X -1,0	42 37,8 0,7	56	viel (2)	n 41 e 27,6 X 2,5	44 57,4 -1,8	85
drei Tage (3)	n 13 e 14,6 X -0,4	32 30,4 0,3	45	Gesamt	76	158	234
				p(χ²)= 0,000			
... * Leitungsfunktion (8a)							
vier bis sechs Tage (4)	n 20 e 15,9 X 1,0	29 33,1 -0,7	49	nein (1)	n 66 e 63,5 X 0,3	126 128,5 -0,2	192
7 bis 23 Tage (5)	n 21 e 11,7 X 2,7	15 24,3 -1,9	36	ja (2)	n 11 e 13,5 X -0,7	30 27,5 0,5	41
Gesamt	76	158	234	Gesamt	77	156	233
p(χ²)		0,001		0,35			
... * Funktion, vier Ausprägungen (8d)				... * Funktion überhaupt (8c)			
keine Funktion(1)	n 26 e 28,1 X -0,4	62 59,9 0,3	88	nein (1)	n 26 e 28,6 X -0,5	61 58,4 0,3	87
Verwaltungs- funktion (2)	n 15 e 15,3 X -0,1	33 32,7 0,1	48	ja (2)	n 51 e 48,4 X 0,4	96 98,6 -0,3	147
Fach- funktion (3)	n 17 e 18,8 X -0,4	42 40,2 0,3	59	Gesamt	77	157	234
				p(χ²)= 0,45			
Fachbreite (9)							
Vertretungs- funktion (4)	n 15 e 10,8 X 1,3	19 13,2 -0,9	34	Fach- lehrer (1)	n 35 e 35,4 X -0,1	73 72,6 0,0	108
Gesamt	73	156	229				
p(χ²)		0,42					
... * Fachfunktion (8b)							
nein (1)	n 60 e 57,5 X 0,3			Bereichs- lehrer (2)	n 16 e 18,0 X -0,5	39 37,0 0,3	55
ja (2)	n 17 e 19,5 X -0,6			Gene- ralist (3)	n 26 e 23,6 X 0,5	46 48,4 -0,3	72
Gesamt	77	156	233	Gesamt	77	158	235
p(χ²)		0,42		0,70			

Innovationspotential * ...

Innovationspotential * ...

	innovations- nah (1)	innovations- fern (2)	Gesamt		innovations- nah (1)	innovations- fern (2)	Gesamt
... * Klima im Kollegium (11 A)				... * Schulform (10)			
nicht gut (1)	n 25 e 25,6 X -0,1	53 52,4 0,1	78	Grund- schule (1)	n 22 e 20,3 X 0,4	40 41,7 -0,3	62
				Haupt- schule (2)	n 19 e 14,7 X 1,1	26 30,3 -0,8	45
gut (2)	n 52 e 51,4 X 0,1	105 105,6 -0,1	157	Real- schule (3)	n 17 e 22,3 X -1,1	51 45,7 0,8	68
Gesamt	77	158	235	Gym- nasium (2)	n 19 e 19,7 X -0,1	41 40,3 0,1	60
p(χ²)		0,87					
... * Berufszufriedenheit (11 B)				Gesamt	77	158	235
nicht zu- frieden (1)	n 18 e 25,8 X -1,5	60 52,2 1,1	78	0,27			
				... * Lehrpotential (12)			
zufrie- den (2)	n 59 e 51,2 X 1,1	96 103,8 -0,8	155	niedrig (1)	n 10 e 17,6 X -1,8	30 22,4 1,6	40
Gesamt	77	156	233	hoch (2)	n 56 e 48,4 X 1,1	54 61,6 -1,0	110
p(χ²)		0,22		Gesamt	66	84	150
... * Erziehungspotential (13)				... * Beziehungspotential (14)			
niedrig (1)	n 12 e 17,1 X -1,4	31 25,3 1,1	43	niedrig (1)	n 10 e 23,1 X -2,7	43 29,9 2,4	53
hoch (2)	n 49 e 43,3 X 0,9	56 61,7 -0,7	105	hoch (2)	n 57 e 43,9 X 2,0	44 57,1 -1,7	101
Gesamt	61	87	148	Gesamt	67	87	154
p(χ²)		0,035		0,005			
... * Benotungspotential (15)				... * Verwaltungspotential (16)			
niedrig (1)	n 36 e 39,8 X -0,6	66 62,2 0,5	102	niedrig (1)	n 46 e 53,1 X -1,0	102 94,9 0,7	148
hoch (2)	n 28 e 24,2 X 0,8	34 37,8 -0,6	62	hoch (2)	n 20 e 12,9 X 2,0	16 23,1 -1,5	36
Gesamt	64	100	164	Gesamt	66	118	184
p(χ²)		0,21		0,006			
Innovationspotential * Gesamtpotential (vgl. Tabellenanfang)							
	innovations- nah (1)	innovations- fern (2)	Gesamt		innovations- nah (1)	innovations- fern (2)	Gesamt

Innovationspotential * ...

Paraphrasierung der Typen, Antitypen und Auffälligkeiten

Zeichenerklärung: X+ = Auffälligkeit in Richtung Typ; X- = Auffälligkeit in Richtung Antityp
Als Auffälligkeiten gelten X-Werte $\geq |1,5|$.

Innovationspotential und Fortbildungstage (7)	Innovationspotential und Zufriedenheit (11 B)
Typ: 7 bis 23 Fortbildungstage / Jahr, innovationsnah X = 2,7 n = 21	kein Typ oder Antityp
X -: kein oder ein Tag / Jahr, innovationsnah; X = -1,9 n = 8	X -: hoch, nicht zufrieden X = -1,5 n = 18
X -: 7 bis 23 Tage, innovationsfern X = -1,9 n = 15	
Innovations- und Lehrpotential (12)	Innovations- und Beziehungspotential (14)
kein Typ oder Antityp	Antityp: niedrig, innovationsnah X = -2,7 n = 10
	Typ: niedrig, innovationsfern X = 2,4 n = 30
	Typ: hoch, innovationsnah X = 2,0 n = 57
X -: niedrig, innovationsnah X = -1,8 n = 10	X -: hoch, innovationsfern X = -1,7 n = 44
X +: niedrig, innovationsfern X = 1,6 n = 30	
Innovations- und Verwaltungspotential (16)	Innovations- und Gesamtpotential (17)
Typ: hoch, innovationsnah X = 2,0 n = 20	Antityp: niedrig, innovationsnah X = -2,5 n = 9
	Typ: niedrig, innovationsfern X = 2,6 n = 30
	Typ: hoch, innovationsnah X = 2,1 n = 41
	Antityp: hoch, innovationsfern X = -2,2 n = 16
X -: hoch, innovationsfern X = -1,5 n = 16	keine Auffälligkeit

Anhang 5.3

Einflüsse auf die Veränderungsbereitschaft

Tabellendokumentation und Paraphrasierung der Typen und Antitypen

Zeichenerklärung: n = beobachtete Anzahl; e = erwartete Anzahl; X = Lienerts X
signifikante Werte sind fett gedruckt

Veränderungsbereitschaft * ...						
	Neuerer (1)		Kommunikative (2)	Fach-Experten (3)	Reform- Befürworter (4)	Gesamt
... * Geschlecht (1) ¹						
männlich (1)	n	31	31	32	27	121
	e	26,8	37,2	30,3	26,8	
	X	0,8	-1,0	0,3	0,0	
weiblich (2)	n	15	33	20	19	87
	e	19,2	26,8	21,8	19,2	
	X	-1,0	1,2	-0,4	-0,1	
Gesamt		46	64	52	46	208
p(χ ²)			0,23			
... * Alter (2)						
31 – 38 Jahre (1)	n	19	26	13	15	73
	e	16,1	22,5	18,3	16,1	
	X	0,7	0,7	- 1,2	- 0,3	
40 – 49 Jahre (2)	n	14	22	19	21	76
	e	16,8	23,4	19,0	16,8	
	X	- 0,7	-0,3	0,0	1,0	
54 – 61 Jahre (3)	n	13	16	20	10	59
	e	13,0	18,2	14,8	13,0	
	X	0,0	- 0,5	1,4	-0,8	
Gesamt		46	64	52	46	208
p(χ ²)			0,31			
... Herkunftsfamilie (3)						
bildungsfern (1)	n	12	30	17	9	68
	e	14,3	21,6	17,8	14,3	
	X	- 0,6	1,8	- 0,2	- 1,4	
mittlerer Schul- abschluss (2)	n	10	13	18	15	56
	e	11,8	17,3	14,6	11,8	
	X	- 0,5	- 1,1	0,9	0,9	
Akademiker- familie (3)	n	19	19	16	17	71
	e	14,9	22,6	18,6	14,9	
	X	1,1	- 0,8	- 0,6	0,5	
Gesamt		41	62	51	41	195
p(χ ²)			0,08			
... Lebenssituation (4)						
ohne Partner (1) mit oder ohne Kind	n	7	2	4	7	20
	e	4,4	6,2	5,0	4,4	
	X	1,2	-1,7	-0,4	1,2	
mit Partner, ohne Kind (2)	n	16	20	24	10	70
	e	15,5	21,5	17,5	15,5	
	X	0,1	-0,3	1,6	-1,4	
mit Partner und Kindern (3)	n	23	42	24	29	118
	e	26,1	36,3	29,5	26,1	
	X	-0,6	0,9	-1,0	0,6	
Gesamt		46	64	52	46	208
p(χ ²)			0,042			

¹ Kennzeichnung der Variablen in Abb. 4.1.2-2.

Veränderungsbereitschaft * ...

		Neuerer (1)	Kommunikative (2)	Fach-Experten (3)	Reform- Befürworter (4)	Gesamt
... außerschulische Aktivitäten (5)						
bis eine (1)	n	14	26	22	15	77
	e	17,0	23,7	19,3	17,0	
	X	-0,7	0,5	0,6	-0,5	
zwei (2)	n	22	28	18	21	89
	e	19,7	27,4	22,3	19,7	
	X	0,5	0,1	-0,9	0,3	
drei bis sechs (3)	n	10	10	12	10	42
	e	9,3	12,9	10,5	9,3	
	X	0,2	-0,8	0,5	0,2	
Gesamt		46	64	52	46	208
p(χ^2)		0,74				

... Achtundsechziger-Sozialisation (6)

Nach-Achtund- sechziger (1)	n	20	33	21	18	92
	e	20,3	28,3	23,0	20,3	
	X	-0,1	0,9	-0,4	-0,5	
Achtund- sechziger (2)	n	12	16	13	19	60
	e	13,3	18,5	15,0	13,3	
	X	-0,3	-0,6	-0,5	1,6	
Vor-Achtund- sechziger (3)	n	14	15	18	9	56
	e	12,4	17,2	14,0	12,4	
	X	0,5	-0,5	1,1	-1,0	
Gesamt		46	64	52	46	208
p(χ^2)		0,32				

... Fortbildungstage pro Jahr, fünf Ausprägungen (7)

bis ein Tag (1)	n	0	20	14	6	40
	e	8,8	12,3	10,0	8,8	
	X	-3,0	2,2	1,3	-1,0	
zwei Tage (2)	n	1	24	13	6	44
	e	9,7	13,5	11,0	9,7	
	X	-2,8	2,8	0,6	-1,2	
drei Tage (3)	n	7	17	10	10	44
	e	9,7	13,5	11,0	9,7	
	X	-0,9	0,9	-0,3	0,1	
vier bis sechs Tage (4)	n	17	3	7	11	38
	e	8,4	11,7	9,5	8,4	
	X	3,0	-2,5	-0,8	0,9	
sieben bis 23 Tage (3)	n	21	0	8	13	42
	e	9,3	12,9	10,5	9,3	
	X	3,8	-3,6	-0,8	1,2	
Gesamt		46	64	52	46	208
p(χ^2)		0,00				

... Fortbildungstage pro Jahr, zwei Ausprägungen (7)

wenig (1)	n	8	61	37	22	128
	e	28,3	39,4	32	28,3	
	X	-3,8	3,4	0,9	-1,2	
viel (2)	n	38	3	15	24	80
	e	17,7	24,6	20	17,7	
	X	4,8	-4,4	-1,1	1,5	
Gesamt		46	64	52	46	208
p(χ^2)		0,00				

	Neuerer (1)	Kommunikative (2)	Fach-Experten (3)	Reform- Befürworter (4)	Gesamt
--	-------------	----------------------	----------------------	----------------------------	--------

Veränderungsbereitschaft * ...

Veränderungsbereitschaft * ...

	Neuerer (1)	Kommunikative (2)	Fach-Experten (3)	Reform-Befürworter (4)	Gesamt	
... * Funktion, vier Ausprägungen (8d)						
keine Funktion (1)	n	10	26	15	21	72
	e	15,9	22,2	17,6	16,2	
	X	-1,5	0,8	-0,6	1,2	
Verwaltungsfunktion (2)	n	16	16	15	1	48
	e	10,6	14,8	11,8	10,8	
	X	1,7	0,3	0,9	-3,0	
Fachfunktion (3)	n	12	15	14	17	58
	e	12,8	17,9	14,2	13,1	
	X	-0,2	-0,7	-0,1	1,1	
Vertretungsfunktion (4)	n	7	6	6	7	26
	e	5,7	8,0	6,4	5,9	
	X	0,5	-0,7	-0,1	0,5	
Gesamt		45	63	50	46	204
p(χ²)		0,02				
... Leitungsfunktion (8a)						
nein (1)	n	33	51	36	45	165
	e	36,7	51,0	40,7	36,7	
	X	-0,6	0	-0,7	1,4	
ja (2)	n	13	13	15	1	42
	e	9,3	13,0	10,3	9,3	
	X	1,2	0	1,4	-2,7	
Gesamt		46	64	51	46	207
p(χ²)		0,003				
... Fachfunktion (8b)						
nein (1)	n	34	49	37	29	149
	e	33,1	46,1	36,7	33,1	
	X	0,2	0,4	0,0	-0,7	
ja (2)	n	12	15	14	17	58
	e	12,9	17,9	14,3	12,9	
	X	-0,2	-0,7	-0,1	1,1	
Gesamt		46	64	51	46	207
p(χ²)		0,46				
... Funktion überhaupt (8c)						
nein (1)	n	10	26	16	19	71
	e	15,8	22,0	17,8	15,4	
	X	-1,5	0,9	-0,4	0,9	
ja (2)	n	36	38	36	26	136
	e	30,2	42,0	34,2	29,6	
	X	1,1	-0,6	0,3	-0,7	
Gesamt		46	64	52	45	207
p(χ²)		0,12				
	Neuerer (1)	Kommunikative (2)	Fach-Experten (3)	Reform-Befürworter (4)	Gesamt	

Veränderungsbereitschaft * ...

Veränderungsbereitschaft * ...

	Neuerer (1)	Kommunikative (2)	Fach-Experten (3)	Reform-Befürworter (4)	Gesamt	
... Fachbreite (9)						
Fachlehrer (1)	n	17	28	29	24	98
	e	21,7	30,2	24,5	21,7	
	X	-1,0	-0,4	0,9	0,5	
Bereichs-lehrer (2)	n	9	13	14	8	44
	e	9,7	13,5	11,0	9,7	
	X	-0,2	-0,1	0,9	-0,6	
Generalist (3)	n	20	23	9	14	66
	e	14,6	20,3	16,5	14,6	
	X	1,4	0,6	-1,8	-0,2	
Gesamt		46	64	52	46	208

$p(\chi^2)$ 0,16

... * Schulform (10)

Grundschule (1)	n	16	19	10	12	57
	e	12,6	17,5	14,3	12,6	
	X	1,0	0,3	-1,1	-0,2	
Hauptschule (2)	n	7	9	9	11	36
	e	8,0	11,1	9,0	8,0	
	X	-0,3	-0,6	0	1,1	
Realschule (3)	n	13	14	16	10	53
	e	11,7	16,3	13,3	11,7	
	X	0,4	-0,6	0,8	-0,5	
Gymnasium (4)	n	10	22	17	13	62
	e	13,7	19,1	15,5	13,7	
	X	-1,0	0,7	0,4	-0,2	
Gesamt		46	64	52	46	208

$p(\chi^2)$ 0,65

... Klima im Kollegium (11 A)

nicht gut (1)	n	17	16	15	20	68
	e	15,0	20,9	17,0	15,0	
	X	0,5	-1,1	-0,5	1,3	
gut (2)	n	29	48	37	26	140
	e	31,0	43,1	35,0	31,0	
	X	-0,4	0,8	0,3	-0,9	
Gesamt		46	64	52	46	208

$p(\chi^2)$ 0,18

... Berufszufriedenheit (11 B)

nicht zu-frieden (1)	n	6	11	8	14	39
	e	8,7	12,1	9,5	8,7	
	X	-0,9	-0,3	-0,5	1,8	
zufrieden (2)	n	40	53	42	32	167
	e	37,3	51,9	40,5	37,3	
	X	0,4	0,2	0,2	-0,9	
Gesamt		46	64	50	46	206

$p(\chi^2)$ 0,14

	Neuerer (1)	Kommunikative (2)	Fach-Experten (3)	Reform-Befürworter (4)	Gesamt
--	-------------	-------------------	-------------------	------------------------	--------

Veränderungsbereitschaft * ...

Veränderungsbereitschaft * ...

... Lehrpotential (12)							
niedrig	(1)	n	6	5	4	11	26
		e	5,8	8,1	6,4	5,7	
		X	0,1	-1,1	-0,9	2,2	
<hr/>							
hoch	(2)	n	38	56	44	32	170
		e	38,2	52,9	41,6	37,3	
		X	0,0	0,4	0,4	-0,9	
Gesamt			44	61	48	43	196
p(χ²)			0,045				
		Neuerer (1)	Kommunikative (2)	Fach-Experten (3)	Reform-Befürworter (4)	Gesamt	
... Erziehungspotential (13)							
niedrig	(1)	n	9	9	12	10	40
		e	9,4	12,4	9,6	8,6	
		X	-0,1	-1,0	0,8	0,5	
<hr/>							
hoch	(2)	n	35	49	33	30	147
		e	34,6	45,6	35,4	31,4	
		X	0,1	0,5	-0,4	-0,3	
Gesamt			44	58	45	40	187
p(χ²)			0,52				
... Beziehungspotential (14)							
niedrig	(1)	n	9	14	10	11	44
		e	10,6	13,3	9,6	10,6	
		X	-0,5	0,2	0,1	0,1	
<hr/>							
hoch	(2)	n	34	40	29	32	135
		e	32,4	40,7	29,4	32,4	
		X	0,3	-0,1	-0,1	-0,1	
Gesamt			43	54	39	43	179
p(χ²)			0,94				
... Benotungspotential (15)							
niedrig	(1)	n	22	24	23	23	92
		e	21,2	28,4	22,6	19,7	
		X	0,2	-0,8	0,1	0,7	
<hr/>							
hoch	(2)	n	22	35	24	18	99
		e	22,8	30,6	24,4	21,3	
		X	-0,2	0,8	-0,1	-0,7	
Gesamt			44	59	47	41	191
p(χ²)			0,49				
... Verwaltungspotential (16)							
niedrig	(1)	n	21	34	29	34	118
		e	26,6	34,1	31,4	25,9	
		X	-1,1	0,0	-0,4	1,6	
<hr/>							
hoch	(2)	n	18	16	17	4	55
		e	12,4	15,9	14,6	12,1	
		X	1,6	0,0	0,6	-2,3	
Gesamt			39	50	46	38	173
p(χ²)			0,007				
... Gesamtpotential (17)							
niedrig	(1)	n	9	10	7	10	36
		e	9,9	11,2	7,9	7,0	
		X	-0,3	-0,4	-0,3	1,1	
<hr/>							
hoch	(2)	n	15	17	12	7	51
		e	14,1	15,8	11,1	10,0	
		X	0,2	0,3	0,3	-0,9	
Gesamt			24	27	19	17	87
p(χ²)			0,45				

Paraphrasierung der Typen, Antitypen und Auffälligkeiten

Zeichenerklärung: X+ = Auffälligkeit in Richtung Typ; X- = Auffälligkeit in Richtung Antityp
Als Auffälligkeiten gelten X-Werte $\geq |1,5|$.

Veränderungsbereitschaft und Herkunftsfamilie (3)	Veränderungsbereitschaft und Lebenssituation (4)
kein Typ oder Antityp	kein Typ oder Antityp
X +: bildungsfern, Kommunikative X = 1,8 n = 30	X +: mit Partner, ohne Kind FachexpertInnen X = 1,6 n = 24
Veränderungsbereitschaft und Achtundsechziger-Sozialisation (6)	Veränderungsbereitschaft und Fortbildungsaktivitäten (7)
kein Typ oder Antityp	Typ: wenig Fortbildung, Kommunikative X = 3,4 n = 61 Antityp: wenig Fortbildung, Neuerer X = -3,8 n = 8 Typ: viel Fortbildung, Neuerer X = 4,8 n = 38
X +: Achtundsechziger, Reformbefürworter	X +: viel Fortbildung, Reform-Befürworter X = 1,5 n = 24
Veränderungsbereitschaft und Funktion, vier Ausprägungen (8d)	Veränderungsbereitschaft und Funktion überhaupt (8a)
kein Typ oder Antityp	kein Typ oder Antityp
X -: keine Funktion, Neuerer X = -1,5 n = 10 X +: Verwaltungsfunktion, Neuerer X = 1,7 n = 16	X -: keine Funktion, Neuerer X = -1,5 n = 10
Veränderungsbereitschaft und Fachbreite (9)	Veränderungsbereitschaft und Berufszufriedenheit (11 B)
kein Typ oder Antityp	kein Typ oder Antityp
X -: Generalist, Fach-Experte X = -1,8 n = 9	X +: nicht zufrieden, Reform-Befürworter X = 1,8 n = 14
Veränderungsbereitschaft und Lehrpotential (12)	Veränderungsbereitschaft und Verwaltungspotential (16)
Typ: niedrig, Reform-Befürworter X = 2,2 n = 11	kein Typ oder Antityp
keine Auffälligkeit	X +: hoch, Neuerer X = 1,6 n = 18 X +: niedrig, Reform-Befürworter X = 1,6 n = 34

Anhang 6

Ergebnisse zu den Hauptvariablen in zweidimensionaler Betrachtung

Anhang 6.1

Profil-Linien als heuristisches Hilfsmittel bei der Interpretation von Lienerts X

In Kap. 4.4 sind Werte von Lienerts X in ein Koordinatenkreuz eingetragen und durch Linien verbunden. Dies ist mathematisch nicht erlaubt, denn jeder einzelne Wert ist diskret; Zwischenwerte, wie sie durch Verbindungslinien in Graphen angedeutet werden, gibt es nicht. Die Darstellung wurde gewählt, um Beziehungen zwischen der Schulwechselhäufigkeit und einzelnen Ausprägungen der Professionellen Beweglichkeit augenfälliger zu machen. Die Profil-Linien, die so entstehen, sind griffiger als die Zahlen allein.

Zum leichteren Verständnis wird hier für ein Beispiel die Kreuztabelle, die als Quelle diente, der graphischen Darstellung vorangestellt. Ausschließlich die X-Werte gehen in die Graphik ein; sie sind durch Fettdruck hervorgehoben. (Zu ihrer Berechnung vgl. Kap. 3.5.2.)

Tab. A-6.1-1: Schulwechsel und Innovationspotential, Tabellenform

Innovationspotential *		Anzahl der Schulwechsel					Gesamt
		keiner	einer	zwei	drei	4 bis 12	
Innovations-Nahe	n	13	15	19	9	11	67
	e	17,6	20,3	11,4	8,2	9,5	
	X	-1,1	-1,2	2,2	0,3	0,5	
Innovations-Ferne	n	41	47	16	16	18	138
	e	36,4	41,7	23,6	16,8	19,5	
	X	0,8	0,8	-1,6	-0,2	-0,3	
Gesamt		54	62	35	25	29	205

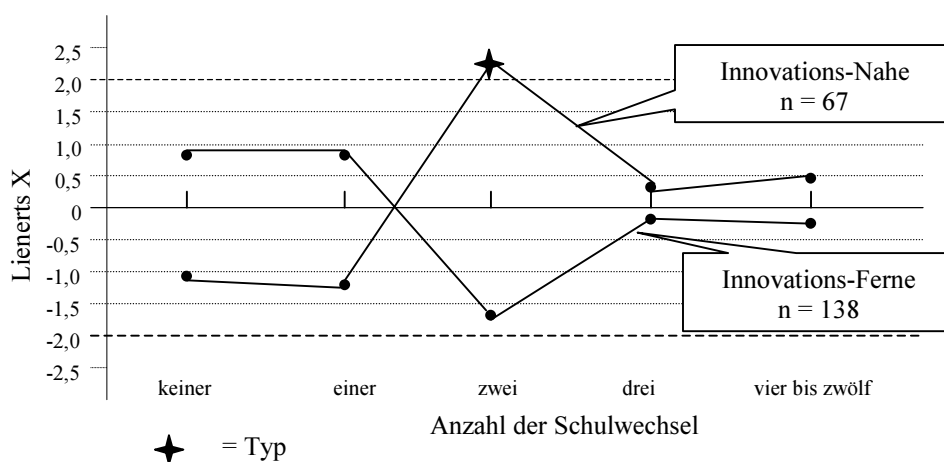
* n = beobachtete Anzahl e = erwartete Anzahl

X = Lienerts X: standardisiertes Residuum, z-Wert (fett)

Zahl im Kreis = signifikant

In der zugehörigen Graphik ist ein Koordinatenkreuz aufgespannt, das auf der X-Achse die Anzahl der Schulwechsel angibt und auf der Y-Achse Lienerts X. Die Gitterlinien bei den Y-Werten von 2,0 und -2,0 sind herausgehoben. Hier liegen (bei einer Messgenauigkeit von einer Nachkomma-Stelle) die Schranken für signifikante Abweichungen vom Erwartungswert.

Abb. A-6.1-2: Schulwechselhäufigkeit und Innovationspotential, graphische Darstellung



Punkte, die sich im positiven Bereich der Y-Achse oberhalb bzw. im negativen Bereich unterhalb dieser Linie finden, stellen Typen/ Antitypen dar. Dies ist im vorliegenden Beispiel für einen Wert gegeben; er ist in der Tabelle mit einem Stern gekennzeichnet. Punkte auf der X-Achse markieren Gleichheit von Erwartungs- und Beobachtungswert; dies kommt im Beispiel nicht vor.

Ähnlichkeiten und Unterschiede von Lienerts X sind natürlich auch der Kreuztabelle unmittelbar zu entnehmen; die Graphik enthält keine weitergehenden Informationen. Die Verbindung der Werte zu einer Profil-Linie macht Unterschiede aber augenfällig und erleichtert die vergleichende Interpretation.

Anhang 6.2

Schulwechselhäufigkeit und Innovationspotential
Tabellendokumentation und Paraphrasierung der Typen und Antitypen

Kreuztabelle**Schulwechsel, fünf Ausprägungen * Innovationspotential**

			Innovationspotential		Gesamt
			innovations- fern (1)	innovations- nah (2)	
Schul- wech- sel	0	Anzahl (n)	41	13	54
		Erwartete Anzahl (e)	36,4	17,6	54,0
		Standardisierte Residuen (X)	,8	-1,1	
	1	Anzahl (n)	47	15	62
		Erwartete Anzahl (e)	41,7	20,3	62,0
		Standardisierte Residuen (X)	,8	-1,2	
	2	Anzahl (n)	16	19	35
		Erwartete Anzahl (e)	23,6	11,4	35,0
		Standardisierte Residuen (X)	-1,6	2,2	
	3	Anzahl (n)	16	9	25
		Erwartete Anzahl (e)	16,8	8,2	25,0
		Standardisierte Residuen (X)	-,2	,3	
	4 bis 12 Wechsel	Anzahl (n)	18	11	29
		Erwartete Anzahl (e)	19,5	9,5	29,0
		Standardisierte Residuen (X)	-,3	,5	
Gesamt	Anzahl (n)	138	67	205	
	Erwartete Anzahl (e)	138,0	67,0	205,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Signifikanz (2-seitig)(p)
Chi-Quadrat nach Pearson	11,762 ^a	4	,019
Anzahl der gültigen Fälle	205		

a. 0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5.
 Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,17.

Symmetrische Maße

	Wert
Kendall-Tau-b	,140
Anzahl der gültigen Fälle	205

Paraphrasierung der Typen und Antitypen

Typ: Konfiguration 22 innovationsbereite LehrerInnen mit zwei Schulwechseln

Kreuztabelle
Schulwechsel, zwei Ausprägungen * Innovationspotential

			Innovationspotential		Gesamt
			innovationsfern (1)	innovations- nah (2)	
Schul- wechsel	kein oder ein Wechsel	Anzahl (n)	88	28	116
		Erwartete Anzahl (e)	78,1	37,9	116,0
		Standardisierte Residuen (X)	1,1	-1,6	
	zwei bis 12 Wechsel	Anzahl (n)	50	39	89
		Erwartete Anzahl (e)	59,9	29,1	89,0
		Standardisierte Residuen (X)	-1,3	1,8	
Gesamt	Anzahl (n)	138	67	205	
	Erwartete Anzahl (e)	138,0	67,0	205,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Signifikanz (2-seitig) (p)
Chi-Quadrat nach Pearson	8,867 ^b	1	,003
Anzahl der gültigen Fälle	205		

b. 0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5.
 Die minimale erwartete Häufigkeit ist 29,09.

Symmetrische Maße

	Wert
Kendall-Tau-b	,208
Anzahl der gültigen Fälle	205

Typen oder Antitypen treten nicht auf.

Anhang 6.3

Schulwechselhäufigkeit und Veränderungsbereitschaft Tabellendokumentation und Paraphrasierung der Typen und Antitypen

Zeichenerklärung: n = beobachtete Anzahl; e = erwartete Anzahl; X = Lienerts X

Kreuztabelle**Schulwechsel, fünf Ausprägungen * Veränderungsbereitschaft**

			Veränderungsbereitschaft				Gesamt
			Reform- Befürworter (1)	Fach- Experten (2)	Kommuni- kative (3)	Neuerer (4)	
Schul- wechsel	0	n	12	12	21	8	53
		e	11,4	13,1	16,9	11,6	53,0
		X	,2	-,3	1,0	-1,1	
	1	n	6	15	22	9	52
		e	11,1	12,9	16,6	11,4	52,0
		X	-1,5	,6	1,3	-,7	
	2	n	11	4	7	10	32
		e	6,9	7,9	10,2	7,0	32,0
		X	1,6	-1,4	-1,0	1,1	
	3	n	6	5	3	10	24
		e	5,1	5,9	7,6	5,3	24,0
		X	,4	-,4	-1,7	2,1	
	4 bis 12 Wechsel	n	4	9	5	3	21
		e	4,5	5,2	6,7	4,6	21,0
		X	-,2	1,7	-,7	-,8	
Gesamt	n	39	45	58	40	182	
	e	39,0	45,0	58,0	40,0	182,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Signifikanz (2-seitig) (p)
Chi-Quadrat nach Pearson	25,178 ^a	12	,014
Anzahl der gültigen Fälle	182		

a. 2 Zellen (10%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,50.

Symmetrische Maße

	Wert
Kendall-Tau-b	,005
Anzahl der gültigen Fälle	182

Paraphrasierung der Typen und Antitypen

Typ: Konfiguration 34 Neuerer mit drei Schulwechseln

Kreuztabelle

Schulwechsel, zwei Ausprägungen * Innovationspotential

			Veränderungsbereitschaft				Gesamt
			Reform-Befürworter (1)	Fach-Experten (2)	Kommuni-kative (3)	Neuerer (4)	
Schul-wechsel	kein oder ein Wechsel	n	18	27	43	17	105
		e	22,5	26,0	33,5	23,1	105,0
		X	-,9	,2	1,6	-1,3	
	zwei bis 12 Wechsel	n	21	18	15	23	77
		e	16,5	19,0	24,5	16,9	77,0
		X	1,1	-,2	-1,9	1,5	
Gesamt	n	39	45	58	40	182	
	e	39.0	45.0	58.0	40.0	182.0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Signifikanz (2-seitig) (p)
Chi-Quadrat nach Pearson	12,435 ^a	3	,006
Anzahl der gültigen Fälle	182		

a. 0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5.
Die minimale erwartete Häufigkeit ist 16,50.

Symmetrische Maße

	Wert
Kendall-Tau-b	-,014
Anzahl der gültigen Fälle	182

Typen oder Antitypen treten nicht auf.

Anhang 7.1

Schulwechsel (zwei Ausprägungen) * Innovationspotential *...							
Schulwechsel als Variable mit 2 Ausprägungen				1: kein oder ein Wechsel / 2: zwei bis zwölf Wechsel			
Innovationspotential				1: innovationsfern / 2: innovationsnah			
Konfiguration	n	e	X	Konfiguration	n	e	X
... * Geschlecht				1: männlich / 2: weiblich			
111	51	45,3	0,84	211	30	34,8	-0,81
112	37	32,8	0,74	212	20	25,1	-1,02
121	15	22,0	-1,49	221	23	16,9	1,49
122	13	15,9	-0,73	222	16	12,2	1,09
p(χ^2): 0,058							
... * Alter				1: 31 bis 43 Jahre / 2: 44 bis 61 Jahre			
111	45	37,7	1,19	211	20	28,9	-1,66
112	43	40,4	0,41	212	30	31,0	-0,18
121	20	18,3	0,40	221	14	14,1	-0,01
122	8	19,6	-2,62 BA	222	25	15,1	2,57 BT
p(χ^2): 0,001							
... * Herkunftsfamilie				1: niedriger Bildungsabschluss / 2: mittlerer Bildungsabschluss / 3 Akademikerfamilie			
111	37	30,0	1,28	211	18	22,2	-0,88
112	21	20,4	0,14	212	10	15,1	-1,30
113	25	23,8	0,24	213	18	17,6	0,09
121	10	14,9	-1,26	221	13	11,0	0,61
122	10	10,1	-0,03	222	12	7,5	1,66
123	8	11,8	-1,11	223	11	8,7	0,77
p(χ^2): 0,15							
... * Lebenssituation				1: mit Partner, ohne Kind unter 18 J. / 2: mit Partner und Kind(ern) unter 18 J.			
111	29	28,5	0,10	211	23	21,1	0,42
112	45	37,6	1,21	212	18	27,8	-1,86
121	5	14,6	-2,52 BA	221	18	10,8	2,19 T
122	21	19,3	0,39	222	15	14,3	0,19
p(χ^2): 0,002							
... * Zusatzaktivitäten:				1: bis eine / 2: zwei / 3: drei bis sechs			
111	43	33,9	1,56	211	19	26,0	-1,38
112	30	27,8	0,42	212	17	21,3	-0,94
113	15	16,4	-0,34	213	14	12,6	0,40
121	11	16,5	-1,35	221	16	12,6	0,95
122	11	13,5	-0,68	222	15	10,4	1,44
123	6	7,9	-0,69	223	8	6,1	0,77
p(χ^2): 0,10							

Schulwechsel (zwei Ausprägungen) * Innovationspotential *...							
Schulwechsel als Variable mit 2 Ausprägungen				1: kein oder ein Wechsel / 2: zwei bis zwölf Wechsel			
Innovationspotential				1: innovationsfern / 2: innovationsnah			
Konfiguration	n	e	X	Konfiguration	n	e	X
... * Achtundsechziger-Sozialisation				1: Nach-68er / 2: Achtundsechziger / 3: Vor-68er			
111	35	30,9	0,75	211	16	23,7	-1,58
112	28	20,6	1,64	212	8	15,8	-1,959
113	25	26,7	-0,32	213	26	20,5	1,23
121	15	15,0	0,01	221	15	11,5	1,03
122	8	10,0	-0,63	222	10	7,7	0,85
123	5	13,0	-2,21 A	223	14	9,9	1,29
p(χ^2): 0,005							
... * Fortbildungsaktivitäten				1: bis 3 Tage pro Jahr / 2: 4 und mehr Tage pro Jahr			
111	64	49,2	2,11 T	211	34	38,1	-0,66
112	24	28,6	-0,86	212	16	22,1	-1,30
121	17	23,5	-1,35	221	14	18,2	-0,99
122	10	13,7	-1,00	222	25	10,6	4,43 BT
p(χ^2): 0,000							
... * Funktion, 4 Ausprägungen				1: keine / 2: Verwaltungs- / 3: Fach- / 4: Vertretungsfunktion			
111	35	30,8	0,76	211	20	23,0	-0,63
112	18	17,9	0,01	212	14	13,4	0,16
113	23	18,7	0,99	213	11	14,0	-0,80
114	12	10,9	0,33	214	4	8,2	-1,46
121	10	14,4	-1,16	221	14	10,8	1,00
122	3	8,4	-1,86	222	11	6,3	1,89
123	11	8,7	0,76	223	3	6,5	-1,38
124	3	5,1	0,93	224	9	3,8	2,66 T
p(χ^2): 0,006							
... * Leitungsfunktion				1: keine Leitungsfunktion / 2: Leitungsfunktion			
111	73	63,0	1,26	211	35	47,8	-1,85
112	15	14,9	0,03	212	14	11,3	0,80
121	26	30,8	-0,87	221	31	23,4	1,58
122	2	7,3	-1,958	222	8	5,5	1,05
p(χ^2): 0,007							
... * Fachfunktion				1: keine Fachfunktion / 2: Fachfunktion			
111	65	59,6	0,70	211	38	45,2	-1,07
112	23	18,3	1,09	212	11	13,9	-0,78
121	17	29,1	-2,25 A	221	36	22,1	2,96 BT
122	11	9,0	0,68	222	3	6,8	-1,46
p(χ^2): 0,001							
... * Funktion allgemein				1: keine Funktion / 2: Funktion			
111	34	29,9	0,75	211	20	23,1	-0,65
112	53	47,3	0,83	212	30	36,6	-1,09
121	10	14,6	-1,21	221	15	11,3	1,09
122	18	23,1	-1,07	222	24	17,9	1,44
p(χ^2): 0,06							
... * Fachbreite				1: Fachlehrer / 2: Bereichslehrer / 3: Generalist			
111	36	37,1	-0,16	211	27	28,4	-0,25
112	24	16,4	1,88	212	8	12,6	-1,29
113	28	24,8	0,65	213	15	19,0	-0,92
121	18	17,9	0,01	221	16	13,8	0,60
122	4	8,0	-1,40	222	7	6,1	0,36
123	6	12,0	-1,74	223	16	9,2	2,23 T
p(χ^2): 0,01							

Schulwechsel (zwei Ausprägungen) * Innovationspotential *...							
Schulwechsel als Variable mit 2 Ausprägungen				1: kein oder ein Wechsel / 2: zwei bis zwölf Wechsel			
Innovationspotential				1: innovationsfern / 2: innovationsnah			
Konfiguration	n	e	X	Konfiguration	n	e	X
... * Schulform				1: Grund- / 2: Haupt- / 3: Realschule / 4: Gymnasium			
111	24	21,7	0,49	211	13	16,7	-0,90
112	14	14,1	-0,03	212	7	10,8	-1,16
113	25	22,5	0,53	213	19	17,2	0,42
114	25	19,8	1,17	214	11	15,2	-1,08
121	5	10,5	-1,71	221	15	8,1	2,43 T
122	7	6,8	0,06	222	9	5,3	1,64
123	4	10,9	-2,09	223	11	8,4	0,91
124	12	9,6	0,77	224	4	7,4	-1,24
p(χ^2): 0,007							
... * Klima im Kollegium				1: nicht gut / 2: gut			
111	27	25,5	0,29	211	18	19,6	-0,36
112	61	52,6	1,16	212	32	40,3	-1,31
121	6	12,4	-1,82	221	16	9,5	2,11 T
122	22	25,5	-0,70	222	23	19,6	0,77
p(χ^2): 0,02							
... * Berufszufriedenheit				1: nicht zufrieden / 2: zufrieden			
111	31	25,6	1,07	211	21	20,0	0,23
112	55	50,8	0,59	212	29	39,7	-1,69
121	7	12,6	-1,58	221	9	9,8	-0,27
122	21	25,0	-0,80	222	30	19,6	2,37 T
p(χ^2): 0,01							
... * Lehrpotential				1: niedrig / 2: hoch			
111	14	10,9	0,95	211	11	8,9	0,70
112	34	29,8	0,77	212	15	24,4	-1,91
121	2	8,4	-2,20	221	8	6,86	0,44
122	22	23,0	-0,20	222	25	18,8	1,43
p(χ^2): 0,01							
... * Erziehungspotential				1: niedrig / 2: hoch			
111	15	11,2	1,13	211	9	8,7	0,10
112	34	31,0	0,54	212	17	24,1	-1,45
121	7	7,9	-0,33	221	3	6,2	-1,27
122	16	21,9	-1,26	222	27	17,0	2,42 T
p(χ^2): 0,01							
... * Beziehungspotential				1: niedrig / 2: hoch			
111	22	15,0	1,81	211	17	12,6	1,26
112	27	27,5	-0,09	212	12	23,0	-2,30 A
121	6	11,1	-1,54	221	3	9,3	-2,07
122	19	20,4	-0,31	222	30	17,1	3,12 BT
p(χ^2): 0,000							
... * Benotungspotential				1: niedrig / 2: hoch			
111	37	29,9	1,30	211	20	23,3	0,68
112	19	19,6	-0,13	212	12	15,2	-0,83
121	17	19,0	-0,47	221	13	14,8	-0,47
122	8	12,5	-1,27	222	18	9,7	2,67 BT
p(χ^2): 0,02							
... * Verwaltungspotential				1: niedrig / 2: hoch			
111	54	46,1	1,17	211	34	35,9	-0,33
112	12	11,8	0,06	212	3	9,2	-2,04
121	17	26,4	-1,83	221	24	20,6	0,75
122	8	6,8	0,48	222	10	5,3	2,06 T
p(χ^2): 0,007							

Anhang 7.2

Schulwechselhäufigkeit, Innovationspotential und Einflussvariablen
aus der Basisbefragung
Valide Ergebnisse
Tabellendokumentation und Paraphrasierung

Anmerkung: Als valide gelten Typen und Antitypen, die größere X-Werte aufweisen als die drei vergleichbaren Werte aus zweidimensionalen Analysen (vgl. Kap. 3.5.2: Dreidimensionale KFA, Interpretation). Auffälligkeiten (X-Werte > |1,5|) sind dann interpretiert, wenn ihr Betrag mindestens 0,5 Punkte größer ist als der der Vergleichswerte.

Zeichenerklärung: n = beobachtete Anzahl, e = erwartete Anzahl, X = Lienerts X
T = Typ, A = Antityp, BT, BA = Bonferroni-adjustierter Typ bzw. Antityp
fett: signifikante $p(\chi^2)$ -Werte

SchulWechsel (SW) * InnovationsPotential (IP) * ...				
	Konfiguration	n	e	X
... * Alter (2 Ausprägungen)				
SW * IP * Alter	122	8	19,6	-2,62 BA
Schulwechsel * Innovationspotential	12	28	37,9	-1,6
Schulwechsel * Alter	12	99	118,9	-1,8
Innovationspotential * Alter	22	37	38,7	-0,3
SW * IP * Alter	222	25	15,1	2,57 BT
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
Schulwechsel * Alter	22	120	100,1	2,0
Innovationspotential * Alter	22	37	38,7	-0,3
SW * IP * Alter	211	20	28,9	-1,66
Schulwechsel * Alter	21	77	96,9	-2,0
... * Herkunftsfamilie (3 Ausprägungen)				
SW * IP * Herkunftsfamilie	222	12	7,5	1,66
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
... * Lebenssituation (2 Ausprägungen)				
SW * IP * Lebenssituation	121	5	14,6	-2,52 BA
Schulwechsel * Innovationspotential	12	28	37,9	-1,6
Schulwechsel * Lebenssituation	11	64	84,6	-2,2
Innovationsp. * Lebenssituation	21	25	27,2	-0,4
SW * IP * Lebenssituation	221	18	10,8	2,19 T
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
Schulwechsel * Lebenssituation	21	138	117,4	1,9
Innovationsp. * Lebenssituation	21	25	27,2	-0,4
SW * IP * Lebenssituation	212	18	27,8	-1,86
Schulwechsel * Lebenssituation	22	77	97,6	-2,1
... * Zusatzaktivitäten				
SW * IP * Zusatzaktivitäten	111	43	33,9	1,56
Schulwechsel * Innovationspotential	11	88	78,1	1,1
... * Achtundsechziger-Sozialisation				
SW * IP * 68er-Sozialisation	123	5	13,0	-2,21 A
Schulwechsel * 68er-Sozialisation	13	54	77,6	-2,7
SW * IP * 68er-Sozialisation	212	8	15,8	-1,959
Schulwechsel * 68er-Sozialisation	22	43	54,4	-1,5
SW * IP * 68er-Sozialisation	112	28	20,6	1,64
Schulwechsel * 68er-Sozialisation	12	76	64,6	1,4
SW * IP * 68er-Sozialisation	211	16	23,7	-1,58
Schulwechsel * 68er-Sozialisation	21	65	77,2	-1,4

Schulwechsel * Innovationspotential * ...				
	Konfiguration	n	e	X
... * Fortbildungs-Aktivitäten (2 Ausprägungen)				
SW * IP * Fortbildung	222	25	10,6	4,43 BT
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
Schulwechsel * Fortbildung	22	93	80,4	1,4
Innovationspotential * Fortbildung	22	41	27,6	2,5
SW * IP * Fortbildung	111	64	49,2	2,11 T
Schulwechsel * Innovationspotential	11	88	78,1	1,1
Schulwechsel * Fortbildung	11	150	137,4	1,1
Innovationspotential * Fortbildung	11	114	100,6	1,3
... * Funktion, vier Ausprägungen				
SW * IP * Funktion	224	9	3,8	2,66 T
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
Schulwechsel * Funktion	24	26	24,4	0,3
Innovationspotential * Funktion	24	15	10,8	1,3
SW * IP * Funktion	222	11	6,3	1,89
Schulwechsel * Funktion	22	55	42,9	1,9
... * Leitungsfunktion				
SW * IP * Leitungsfunktion	211	35	47,8	-1,85
Schulwechsel * Innovationspotential	21	50	59,9	-1,3
Schulwechsel * Leitungsfunktion	21	145	157,3	-1,0
Innovationsp. * Leitungsfunktion	11	126	128,5	-0,2
SW * IP * Leitungsfunktion	221	31	23,4	1,58
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
... * Fachfunktion				
SW * IP * Fachfunktion	221	36	22,1	2,96 BT
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
Schulwechsel * Fachfunktion	21	151	144,5	0,5
Innovationspotential * Fachfunktion	21	60	57,5	0,3
SW * IP * Fachfunktion	121	17	29,1	-2,25 A
Schulwechsel * Innovationspotential	12	28	37,9	-1,6
Schulwechsel * Fachfunktion	11	167	173,5	-0,5
Innovationspotential * Fachfunktion	21	60	57,5	0,3
... * Fachbreite				
SW * IP * Fachbreite	223	16	9,2	2,23 T
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
Schulwechsel * Fachbreite	23	76	65,8	1,3
Innovationspotential * Fachbreite	23	26	23,6	0,5
SW * IP * Fachbreite	112	24	16,4	1,88
Schulwechsel * Innovationspotential	11	88	78,1	1,1
Schulwechsel * Fachbreite	12	55	48,9	0,9
Innovationspotential * Fachbreite	12	39	37,0	0,3
SW * IP * Fachbreite	123	6	12,0	-1,74
Schulwechsel * Innovationspotential	12	28	37,9	-1,6
... * Schulform				
SW * IP * Schulform	221	15	8,1	2,43 T
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
Schulwechsel * Schulform	21	66	54,5	1,6
Innovationspotential * Schulform	21	22	20,3	0,4
SW * IP * Schulform	121	5	10,5	-1,71
Schulwechsel * Schulform	11	53	64,5	-1,4
SW * IP * Schulform	222	9	5,3	1,64
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,2	1,8
	Konfiguration	n	e	X
Schulwechsel * Innovationspotential * ...				

Schulwechsel * Innovationspotential * ...				
	Konfiguration	n	e	X
... * Klima im Kollegium				
SW * IP * Klima	221	16	9,5	2,11 T
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
Schulwechsel * Klima	21	83	74,5	1,0
Innovationspotential * Klima	21	25	25,6	-0,1
SW * IP * Klima	121	6	12,4	-1,82
Schulwechsel * Innovationspotential	12	28	37,9	-1,6
... * Berufszufriedenheit				
SW * IP * Berufszufriedenheit	222	30	19,5	2,37 T
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
Schulwechsel * Berufszufriedenheit	22	126	126,8	-0,1
Innovationspot. * Berufszufriedenheit	22	59	51,2	1,1
SW * IP * Berufszufriedenheit	212	29	39,7	-1,69
Schulwechsel * Innovationspotential	21	50	59,9	-1,3
SW * IP * Berufszufriedenheit	121	7	12,6	-1,58
Schulwechsel * Innovationspotential	12	28	37,9	-1,6
... * Lehrpotential				
SW * IP * Lehrpotential	212	15	24,4	-1,91
Schulwechsel * Innovationspotential	21	50	59,9	-1,3
Schulwechsel * Lehrpotential	22	64	67,5	-0,4
Innovationspotential * Lehrpotential	12	54	61,6	-1,0
... * Erziehungspotential				
SW * IP * Erziehungspotential	222	27	17,0	2,42 T
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,2	1,8
Schulwechsel * Erziehungspotential	22	64	64,7	-0,1
Innovationsp. * Erziehungspotential	22	49	43,3	0,9
... * Beziehungspotential				
SW * IP * Beziehungspotential	222	30	17,1	3,12 BT
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,2	1,8
Schulwechsel * Beziehungspotential	22	60	58,9	0,1
Innovationsp. * Beziehungspotential	22	57	43,9	2,0
SW * IP * Beziehungspotential	212	12	23,0	-2,30 A
Schulwechsel * Innovationspotential	21	50	59,9	-1,3
Schulwechsel * Beziehungspotential	22	60	58,9	0,1
Innovationsp. * Beziehungspotential	12	44	57,1	-1,7
SW * IP * Beziehungspotential	111	22	15,0	1,81
Innovationsp. * Beziehungspotential	11	43	29,9	2,4
SW * IP * Beziehungspotential	121	6	11,1	-1,54
Innovationsp. * Beziehungspotential	21	10	23,1	-2,7
... * Benotungspotential				
SW * IP * Benotungspotential	222	18	9,7	2,67 BT
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,2	1,8
Schulwechsel * Benotungspotential	22	45	42,9	0,3
Innovationsp. * Benotungspotential	22	28	24,2	0,8
... * Verwaltungspotential				
SW * IP * Verwaltungspotential	222	10	5,3	2,06 T
Schulwechsel * Innovationspotential	22	39	29,1	1,8
Schulwechsel * Verwaltungspotential	22	24	24,8	-0,2
Innovationsp. * Verwaltungspotential	22	20	12,9	2,0
SW * IP * Verwaltungspotential	121	17	26,4	-1,83
Schulwechsel * Innovationspotential	12	28	37,9	-1,6
	Konfiguration	n	e	X
Schulwechsel * Innovationspotential * ...				

Paraphrasierungen

Legende: BT, BA: Typ bzw. Antityp auf Bonferroni-adjustiertem Niveau
 T, A: Typ bzw. Antityp auf 0,95-Niveau
 X+, X-: nicht signifikante Auffälligkeit in Richtung Typ bzw. Antityp

Schulwechsel, Innovationspotential und Alter (2) ¹		
122	BA	Antityp: wenige innovationsnahe ältere KollegInnen mit wenigen Schulwechseln n = 8 X = -2,62
222	BT	Typ: viele innovationsnahe ältere KollegInnen mit vielen Schulwechseln n = 25 X = 2,57
Schulwechsel, Innovationspotential und Lebenssituation (4)		
121	BA	Antityp: wenige innovationsnahe KollegInnen mit wenigen Schulwechseln ohne Kinder unter 18 Jahren n = 5 X = -2,52
221	T	Typ: viele innovationsnahe KollegInnen mit vielen Schulwechseln ohne Kinder unter 18 Jahren n = 18 X = 2,19
Schulwechsel, Innovationspotential und Fortbildungsaktivitäten (7)		
222	BT	Typ: viele fortbildungsfreudige innovationsnahe KollegInnen mit vielen Schulwechseln n = 25 X = 4,43
111	T	Typ: viele fortbildungsträge innovationsferne KollegInnen mit wenigen Schulwechseln n = 64 X = 2,11
Schulwechsel, Innovationspotential und Funktion, vier Ausprägungen (8d)		
224	T	Typ: viele innovationsnahe KollegInnen mit vielen Schulwechseln und Vertretungsfunktion n = 9 X = 2,66
Schulwechsel, Innovationspotential und Leitungsfunktion (8a)		
211	X-	wenige innovationsferne KollegInnen ohne Leitungsfunktion mit vielen Schulwechseln n = 35 X = -1,85
Schulwechsel, Innovationspotential und Fachfunktion (8b)		
221	BT	Typ: viele innovationsnahe KollegInnen mit vielen Schulwechseln ohne Fachfunktion n = 36 X = 2,96
121	A	Antityp: wenige innovationsnahe KollegInnen mit wenigen Schulwechseln ohne Fachfunktion n = 17 X = -2,25
Schulwechsel, Innovationspotential und Fachbreite (9)		
223	T	Typ: viele innovationsnahe Generalisten mit vielen Schulwechseln n = 16 X = 2,23
112	X+	wenige innovationsferne BereichslehrerInnen mit wenigen Schulwechseln n = 24 X = 1,88
Schulwechsel, Innovationspotential und Schulform (10)		
221	T	Typ: viele innovationsnahe GrundschullehrerInnen mit vielen Schulwechseln n = 15 X = 2,43
Schulwechsel, Innovationspotential und Klima im Kollegium (11 A)		
221	T	Typ: viele innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln, die das Klima in ihrem Kollegium nicht mit „gut“ bewerten n = 16 X = 2,11
Schulwechsel, Innovationspotential und Berufszufriedenheit (11 B)		
222	T	Typ: viele innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln, die in ihrem Beruf zufrieden sind n = 30 X = 2,37

¹ Mit dieser Ziffer ist die Variable in Abb. 4.4.1-1 gekennzeichnet.

Schulwechsel, Innovationspotential und Lehrpotential (12)		
212	X-	wenige innovationsferne KollegInnen mit vielen Schulwechseln und hohem Lehrpotential $n = 15$ $X = -1,91$
Schulwechsel, Innovationspotential und Erziehungspotential (13)		
222	T	Typ: viele innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln und hohem Erziehungspotential $n = 27$ $X = 2,42$
Schulwechsel, Innovationspotential und Beziehungspotential (14)		
222	BT	Typ: viele innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln und hohem Beziehungspotential $n = 30$ $X = 3,12$
212	A	Antityp: wenige innovationsferne LehrerInnen mit vielen Schulwechseln und hohem Beziehungspotential $n = 12$ $X = -2,30$
Schulwechsel, Innovationspotential und Benotungspotential (15)		
222	BT	Typ: viele innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln und hohem Benotungspotential $n = 18$ $X = 2,67$
Schulwechsel, Innovationspotential und Verwaltungspotential (16)		
222	T	Typ: viele innovationsnahe LehrerInnen mit vielen Schulwechseln und hohem Verwaltungspotential $n = 10$ $X = 2,06$

Anhang 7.3

Schulwechselhäufigkeit, Veränderungsbereitschaft und Einflussvariablen aus der Basisbefragung Tabellendokumentation

Anmerkung: Die Ergebnisse der dreidimensionalen Analyse werden erst im Vergleich mit den Kennzahlen interpretierbar, die zweidimensional für die jeweiligen Variablen bestehen (vgl. Kap. 3.5.2; dreidimensionale KFA, Interpretation). Dieser Abgleich ist in Anhang 7.4 dokumentiert. Typen, Antitypen und Auffälligkeiten, die sich dort zeigen, sind paraphrasiert.

Zeichenerklärung: n = beobachtete Anzahl, e = erwartete Anzahl, X = Lienerts X
T = Typ, A = Antityp, BT, BA = Bonferroni-adjustierter Typ bzw. Antityp
fett: signifikante $p(\chi^2)$ -Werte

Schulwechsel (zwei Ausprägungen) * Veränderungsbereitschaft * ...

Schulwechsel als Variable mit 2 Ausprägungen 1: kein oder ein Wechsel / 2: zwei bis zwölf Wechsel							
Veränderungsbereitschaft 1: Reform-Befürworter / 2: Fachexperten / 3: Kommunikative / 4: Neuerer							
Configuration	n	e	X	Configuration	n	e	X
... * Geschlecht				1: männlich / 2: weiblich			
111	11	13,1	-0,58	211	13	9,6	1,09
112	7	9,4	-0,78	212	8	6,9	0,42
121	17	15,1	0,48	221	10	11,1	-0,33
122	10	10,8	-0,26	222	8	8,0	0,02
131	21	19,5	0,34	231	8	14,3	-1,66
132	22	14,0	2,15 T	232	7	10,3	-1,01
141	11	13,4	-0,67	241	15	9,9	1,64
142	6	9,6	-1,17	242	8	7,1	0,35
p(χ^2): 0,10							
... * Alter				1: 31bis 43 Jahre / 2: 44 bis 61 Jahre			
111	13	12,0	0,29	211	9	8,8	0,07
112	5	10,5	-1,70	212	12	7,7	1,55
121	15	13,8	0,31	221	4	10,2	-1,93
122	12	12,1	-0,04	222	14	8,9	1,71
131	24	17,8	1,46	231	7	13,1	-1,68
132	19	15,6	0,85	232	8	11,5	-1,02
141	15	12,3	0,77	241	10	9,0	0,32
142	2	10,8	-2,67	242	13	7,9	1,81
p(χ^2): 0,000							
... * Herkunftsfamilie				1: keine Akademikerfamilie / 2: Akademikerfamilie			
111	9	13,0	-1,10	211	11	9,3	0,56
112	7	7,4	-0,16	212	8	5,3	1,16
121	22	16,3	1,42	221	8	11,7	-1,08
122	5	9,4	-1,42	222	9	6,7	0,89
131	29	20,7	1,82	231	10	14,9	-1,26
132	13	11,9	0,32	232	4	8,5	-1,55
141	5	13,0	-2,21 A	241	14	9,3	1,55
142	9	7,4	0,58	242	7	5,3	0,72
p(χ^2): 0,007							
... * Lebenssituation				1: mit Partner, kein Kind unter 18 J./ 2: mit Partner, Kind(er) unter 18 J.			
111	3	7,9	-1,75	211	6	5,4	0,27
112	14	12,3	0,47	212	11	8,3	0,92
121	9	9,6	-0,19	221	13	6,5	2,56 T
122	16	14,9	0,29	222	3	10,1	-2,23
131	14	13,3	0,19	231	5	9,0	-1,34
132	28	20,7	1,61	232	10	14,0	-1,07
141	2	7,9	-2,11	241	13	5,4	3,29 BT
142	13	12,3	0,19	242	6	8,4	-0,81
p(χ^2): 0,000							

Schulwechsel (zwei Ausprägungen) * Veränderungsbereitschaft *...

Schulwechsel als Variable mit 2 Ausprägungen				1: kein oder ein Wechsel / 2: zwei bis zwölf Wechsel			
Veränderungsbereitschaft				1: Reform-Befürworter / 2: Fachexperten / 3: Kommunikative / 4: Neuerer			
Konfiguration	n	e	X	Konfiguration	n	e	X
... * Zusatzaktivitäten 1: keine oder eine / 2: zwei / 3: drei und mehr							
Unzuverlässige Berechnung: 29,2 % der Erwartungswerte sind kleiner als 5 (vgl. 3.5.2, Kleiner-Fünf-Klausel)							
keine Typen oder Antitypen auf Bonferroni-adjustiertem Niveau							
$p(\chi^2)$: 0,14, unzuverlässig							
... * Achtundsechziger-Sozialisation 1: Nach-68er / 2: Achtundsechziger / 3: Vor-68er							
111	8	9,8	-0,57	211	7	7,2	-0,06
112	7	6,1	0,38	212	9	4,4	2,16 T
113	3	6,7	-1,42	213	5	4,9	0,05
121	12	11,3	0,22	221	4	8,3	-1,48
122	7	7,0	0,00	222	4	5,1	-0,50
123	8	7,7	0,11	223	10	5,7	1,83
131	23	14,5	2,22 T	231	7	10,7	-1,12
132	10	9,0	0,33	232	4	6,6	-1,01
133	10	9,9	0,02	233	4	7,3	-1,22
141	12	10,0	0,63	241	6	7,4	-0,50
142	3	6,2	-1,29	242	5	4,6	0,21
143	2	6,9	-1,85	243	12	5,0	3,11 BT

$p(\chi^2)$: 0,003

... * Fortbildungsaktivitäten 1: bis drei Tage pro Jahr / 2: vier und mehr Tage pro Jahr

Die Ergebnisse hier sind möglicherweise Forschungsartefakte (vgl. Kap. 4.2.3)							
111	10	13,7	-1,01	211	7	10,1	-0,97
112	8	8,8	-0,26	212	14	6,4	2,98 BT
121	20	15,8	1,05	221	11	11,6	-0,18
122	7	10,1	-0,10	222	7	7,4	0,16
131	40	20,4	4,34 BT	231	15	15,0	0,01
132	3	13,1	-2,78	232	0	9,6	-3,09
141	2	14,1	-2,69	241	4	10,3	-1,69
142	13	9,0	1,33	242	19	6,6	4,83 BT

$p(\chi^2)$: 0,000

... * Leitungsfunktion 1: keine Leitungsfunktion / 2: Leitungsfunktion

111	17	17,8	-0,18	211	21	12,9	2,28 T
112	1	4,9	-1,76	212	0	3,5	-1,88
121	20	20,0	-0,01	221	9	14,5	-1,44
122	7	5,5	0,64	222	8	4,0	2,01 T
131	35	26,4	1,68	231	11	19,1	-1,86
132	8	7,3	0,28	232	4	5,2	-0,55
141	14	18,2	-1,00	241	15	13,2	0,50
142	3	5,0	-0,89	242	8	3,6	2,30 T

$p(\chi^2)$: 0,000

... * Fachfunktion 1: keine Fachfunktion / 2: Fachfunktion

111	11	11,5	-0,15	211	7	10,0	-0,93
112	7	10,0	-0,93	212	15	8,6	2,19 T
121	20	12,4	2,17 T	221	2	10,7	-2,66
122	7	10,7	-1,13	222	14	9,2	1,57
131	12	11,2	0,23	231	14	9,7	1,38
132	12	9,7	0,74	232	1	8,4	-2,55
141	5	12,1	-2,04 T	241	17	10,4	2,03 T
142	14	10,4	1,10	242	6	9,0	-1,01

$p(\chi^2)$: 0,000

Schulwechsel (zwei Ausprägungen) * Veränderungsbereitschaft * ...

Schulwechsel (zwei Ausprägungen) * Veränderungsbereitschaft *...

Schulwechsel als Variable mit 2 Ausprägungen				1: kein oder ein Wechsel / 2: zwei bis zwölf Wechsel			
Veränderungsbereitschaft 1: Reform-Befürworter / 2: Fachexperten / 3: Kommunikative / 4: Neuerer							
Konfiguration	n	e	X	Konfiguration	n	e	X
... * Benotungspotential				1: niedrig / 2: hoch			
111	12	9,4	0,84	211	8	6,5	0,60
112	6	10,7	-1,45	212	8	7,4	0,23
121	13	11,6	0,40	221	7	8,0	-0,35
122	12	13,3	-0,35	222	10	9,1	0,29
131	16	14,7	0,35	231	5	10,1	-1,60
132	24	16,7	1,77	232	8	11,5	-1,03
141	11	10,5	0,15	241	6	7,2	-0,46
142	5	12,0	-2,02 T	242	16	8,3	2,70 T
p(χ²): 0,01							
... * Verwaltungspotential				1: niedrig / 2: hoch			
111	13	11,9	0,31	211	15	9,3	1,89
112	2	6,1	-1,66	212	2	4,7	-1,25
121	15	14,9	0,02	221	9	11,6	-0,76
122	9	7,6	0,51	222	7	5,9	0,45
131	17	16,8	0,06	231	13	13,0	-0,01
132	13	8,6	1,52	232	2	6,6	-1,80
141	10	12,7	-0,75	241	8	9,8	-0,59
142	6	6,5	-0,18	242	10	5,0	2,22 T
p(χ²): 0,03							

Schulwechsel (zwei Ausprägungen) * Veränderungsbereitschaft * ...

Anhang 7.4

Schulwechselhäufigkeit, Veränderungsbereitschaft und Einflussvariablen aus der Basisbefragung

Valide Ergebnisse

Tabellendokumentation und Paraphrasierung

Anmerkung: Als valide gelten Typen und Antitypen, die größere X-Werte aufweisen als die drei vergleichbaren Werte aus zweidimensionalen Analysen (vgl. Kap. 3.5.2: Dreidimensionale KFA, Interpretation). Auffälligkeiten (X-Werte $> |1,5|$) sind dann interpretiert, wenn ihr Betrag die Vergleichswerte um mindestens 0,5 Punkte übersteigt. Bonferroni-adjustierte Typen und Antitypen werden auch dann berücksichtigt, wenn die Ausgangsberechnung nicht der „Kleiner-Fünf-Klausel“ genügt.

Zeichenerklärung: n = beobachtete Anzahl, e = erwartete Anzahl, X = Lienerts X
T = Typ, A = Antityp, BT, BA = Bonferroni-adjustierter Typ bzw. Antityp
fett: signifikante $p(\chi^2)$ -Werte

SchulWechsel (SW) * VeränderungsBereitschaft (VB) * ...

... * Geschlecht				
SW * VB * Geschlecht	132	22	14,0	2,15 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6
Schulwechsel * Geschlecht	12	127	129,8	-0,2
Veränderungsbereitschaft * Geschlecht	32	33	26,8	1,2
SW * VB * Geschlecht	231	8	14,3	-1,66
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	23	15	24,5	-1,9
SW * VB * Geschlecht	241	15	9,9	1,64
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
... * Alter				
SW * VB * Alter	242	13	7,9	1,81
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
SW * VB * Alter	222	14	8,9	1,71
Schulwechsel * Alter	22	120	100,1	2,0
SW * VB * Alter	112	5	10,5	-1,70
Schulwechsel * Alter	12	99	118,9	-1,8
SW * VB * Alter	231	7	13,1	-1,68
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	23	15	24,5	-1,9
... * Herkunftsfamilie				
SW * VB * Herkunftsfamilie	141	5	13,0	-2,21 A
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	14	17	23,1	-1,3
Schulwechsel * Herkunftsfamilie	11	138	139,2	-0,1
Veränderungsbereitschaft * Herkunftsfam.	41	22	26,1	-0,8
SW * VB * Herkunftsfamilie	131	29	20,7	1,82
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6
SW * VB * Herkunftsfamilie	241	14	9,3	1,55
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
... * Lebenssituation				
SW * VB * Lebenssituation	241	13	5,4	3,29 BT
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
Schulwechsel * Lebenssituation	21	138	117,4	1,9
Veränderungsbereitschaft * Lebenssituation	41	16	14,5	0,4
SW * VB * Lebenssituation	221	11	8,3	2,56 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	22	18	19,0	-0,2
Schulwechsel * Lebenssituation	21	138	117,4	1,9
Veränderungsbereitschaft * Lebenssituation	21	24	17,9	1,4
SW * VB * Lebenssituation	132	28	20,7	1,61
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6

Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft * ...

Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft * ...

... * Achtundsechziger-Sozialisation				
SW * VB * 68er-Sozialisation	243	12	5,0	3,11 BT
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
Schulwechsel * 68er-Sozialisation	23	89	65,4	2,9
Veränderungsbereitschaft * 68er-Sozial.	43	14	12,4	0,5
SW * VB * 68er-Sozialisation	131	23	14,5	2,22 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6
Schulwechsel * 68er-Sozialisation	11	104	91,8	1,3
Veränderungsbereitschaft * 68er-Sozial.	31	33	28,3	0,9
SW * VB * 68er-Sozialisation	212	9	4,4	2,16 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	21	21	16,5	1,1
Schulwechsel * 68er-Sozialisation	22	43	54,4	-1,5
Veränderungsbereitschaft * 68er-Sozial.	12	19	13,3	1,6
SW * VB * 68er-Sozialisation	223	10	5,7	1,83
Schulwechsel * 68er-Sozialisation	23	89	65,4	2,9
... * Fortbildungsaktivitäten (möglicherweise Artefakte; vgl. Kap. 4.3.3)				
SW * VB * Fortbildung	242	19	6,6	4,83 BT
Veränderungsbereitschaft * Fortbildung	42	38	17,7	4,8
SW * VB * Fortbildung	131	40	20,4	4,34 BT
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6
Schulwechsel * Fortbildung	11	150	137,4	1,1
Veränderungsbereitschaft * Fortbildung	31	61	32,0	3,4
SW * VB * Fortbildung	212	14	6,4	2,98 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	21	21	16,5	1,1
Schulwechsel * Fortbildung	22	93	80,4	1,4
Veränderungsbereitschaft * Fortbildung	12	24	17,7	1,5
... * Leitungsfunktion				
SW * VB * Leitungsfunktion	242	8	3,6	2,30 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
Schulwechsel * Leitungsfunktion	22	50	37,7	2,0
Veränderungsbereitschaft * Leitungsf.	42	13	9,3	1,2
SW * VB * Leitungsfunktion	211	21	12,9	2,28 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	21	21	16,5	1,1
Schulwechsel * Leitungsfunktion	21	145	157,3	-1,0
Veränderungsbereitschaft * Leitungsf.	11	45	36,7	1,4
SW * VB * Leitungsfunktion	222	8	4,0	2,01 T
Schulwechsel * Leitungsfunktion	22	50	37,7	2,0
SW * VB * Leitungsfunktion	231	11	19,1	-1,86
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	23	15	24,5	-1,9
SW * VB * Leitungsfunktion	131	35	26,4	1,68
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6
... * Fachfunktion				
SW * VB * Fachfunktion	212	15	8,6	2,19 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	21	21	16,5	1,1
Schulwechsel * Fachfunktion	22	44	50,5	-0,9
Veränderungsbereitschaft * Fachfunktion	12	17	12,9	1,1
SW * VB * Fachfunktion	121	20	12,4	2,17 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	12	27	26,0	0,2
Schulwechsel * Fachfunktion	11	167	173,5	-0,5
Veränderungsbereitschaft * Fachfunktion	21	37	36,7	0,0
SW * VB * Fachfunktion	141	5	12,1	-2,04 A
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	14	17	23,1	-1,3
Schulwechsel * Fachfunktion	11	167	173,5	-0,5
Veränderungsbereitschaft * Fachfunktion	41	34	33,1	0,2

Fortsetzung

Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft * ...

... * Fachfunktion, Fortsetzung				
SW * VB * Fachfunktion	241	17	10,4	2,03 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
Schulwechsel * Fachfunktion	21	151	144,5	0,5
Veränderungsbereitschaft * Fachfunktion	41	34	33,1	0,2
SW * VB * Fachfunktion	222	14	9,2	1,57
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	22	18	19,0	-0,2
Schulwechsel * Fachfunktion	22	44	50,5	-0,9
Veränderungsbereitschaft * Fachfunktion	22	14	14,3	-0,1
... * Funktion überhaupt				
SW * VB * Funktion überhaupt	131	19	12,1	1,97 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6
Schulwechsel * Funktion überhaupt	11	92	85,5	0,7
Veränderungsbereitschaft * Funktion üb.	31	26	22,0	0,9
SW * VB * Funktion überhaupt	242	17	10,8	1,89
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
SW * VB * Funktion überhaupt	211	10	6,0	1,64
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	21	21	16,5	1,1
Schulwechsel * Funktion überhaupt	11	92	85,5	0,7
Veränderungsbereitschaft * Funktion üb.	31	26	22,0	0,9
... * Schulform (43,8 % der Erwartungswerte <5)				
SW * VB * Schulform	243	11	4,4	3,17 BT
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
Schulwechsel * Schulform	23	56	50,4	0,8
Veränderungsbereitschaft * Schulform	43	13	11,7	0,4
SW * VB * Schulform	134	19	9,6	3,05 BT
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6
Schulwechsel * Schulform	14	82	64,5	2,2
Veränderungsbereitschaft * Schulform	34	22	19,1	0,7
... * Klima im Kollegium				
SW * VB * Klima	241	12	5,7	2,66 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
Schulwechsel * Klima	21	86	90,0	-0,4
Veränderungsbereitschaft * Klima	41	17	15,0	0,5
SW * VB * Klima	132	34	22,3	2,49 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6
Schulwechsel * Klima	12	55	48,9	0,9
Veränderungsbereitschaft * Klima	32	48	43,1	0,8
SW * VB * Klima	211	11	5,5	2,33 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	21	21	16,5	1,1
Schulwechsel * Klima	21	86	90,0	-0,4
Veränderungsbereitschaft * Klima	11	20	15,0	1,3
... * Lehrpotential (50 % der Erwartungswerte sind < 5)				
SW * VB * Lehrpotential	211	7	2,1	3,44 BT
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	21	21	16,5	1,1
Schulwechsel * Lehrpotential	21	32	28,5	0,6
Veränderungsbereitschaft * Lehrpotential	11	11	5,7	2,2
... * Benotungspotential				
SW * VB * Benotungspotential	242	16	8,3	2,70 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
Schulwechsel * Benotungspotential	22	45	42,9	0,3
Veränderungsbereitschaft * Benotungspot.	42	22	22,8	-0,2
SW * VB * Benotungspotential	142	5	12,0	-2,02 A
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	14	17	23,1	-1,3
Schulwechsel * Benotungspotential	12	50	52,1	-0,3
Veränderungsbereitschaft * Benotungspot.	42	22	22,8	-0,2

Fortsetzung

Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft * ...

... * Benotungspotential, Fortsetzung				
SW * VB * Benotungspotential	132	24	16,7	1,77
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6
SW * VB * Benotungspotential	231	5	10,1	-1,60
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	23	15	24,5	-1,9
... * Verwaltungspotential				
SW * VB * Verwaltungspotential	242	10	5,0	2,22 T
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	24	23	16,9	1,5
Schulwechsel * Verwaltungspotential	22	24	24,8	-0,2
Veränderungsbereitschaft * Verwaltungsp.	42	18	12,4	1,6
SW * VB * Verwaltungspotential	211	15	9,3	1,89
Veränderungsbereitschaft * Verwaltungsp.	11	34	25,9	1,6
SW * VB * Verwaltungspotential	132	13	8,6	1,52
Schulwechsel * Veränderungsbereitschaft	13	43	33,5	1,6

Paraphrasierung der Typen, Antitypen und Auffälligkeiten

Legende: BT, BA: Typ bzw. Antityp auf Bonferroni-adjustiertem Niveau
T, A: Typ bzw. Antityp auf 0,95-Niveau
X+, X-: nicht signifikante Auffälligkeit

Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Geschlecht (1) ¹		
132	T	Typ: viele kommunikative Frauen mit wenigen Schulwechseln n = 22 X = 2,15
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Herkunftsfamilie (3)		
141	A	Antityp: wenige Neuerer mit wenigen Schulwechseln aus Nicht-Akademiker-Familien n = 5 X = -2,21
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Lebenssituation (4)		
241	BT	Typ: viele Neuerer mit vielen Schulwechseln ohne Kinder unter 18 Jahren n = 13 X = 3,29
221	T	Typ: viele Fachexperten mit vielen Schulwechseln ohne Kinder unter 18 Jahren n = 11 X = 2,56
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Achtundsechziger-Sozialisation (6)		
243	BT	Typ: viele Neuerer mit vielen Schulwechseln unter den Vor-Achtundsechzigern n = 12 X = 3,11
131	T	Typ: viele Kommunikative mit wenigen Schulwechseln unter den Nach-Achtundsechzigern n = 23 X = 14,5
212	T	Typ: viele Reform-Befürworter mit vielen Schulwechseln unter den Achtundsechzigern n = 9 X = 2,16
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Fortbildungsaktivitäten (7) möglicherweise Artefakte; vgl. Kap. 4.3.3		
131	BT	Typ: viele Kommunikative mit wenigen Schulwechseln und geringer Fortbildungsaktivität n = 40 X = 4,34
212	T	Typ: viele Reform-Befürworter mit vielen Schulwechseln und hoher Fortbildungsaktivität n = 14 X = 2,98
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Leitungsfunktion (8a)		
242	T	Typ: viele Neuerer mit vielen Schulwechseln in Leitungsfunktion n = 8 X = 2,30
211	T	Typ: viele Reform-Befürworter mit vielen Schulwechseln ohne Leitungsfunktion n = 21 X = 2,28

¹ Diese Ziffern geben die Variablennummer in Abb. 4.5.2-1 an.

Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Fachfunktion (8b)		
212	T	Typ: viele Reform-Befürworter mit vielen Schulwechseln in Fachfunktion n = 15 X = 2,19
121	T	Typ: viele Fachexperten mit wenigen Schulwechseln ohne Fachfunktion n = 20 X = 2,17
141	A	Antityp: wenige Neuerer mit wenigen Schulwechseln ohne Fachfunktion n = 5 X = -2,04
241	T	Typ: viele Neuerer mit vielen Schulwechseln ohne Fachfunktion n = 17 X = 2,03
222	X+	viele Fachexperten mit vielen Schulwechseln in Fachfunktion n = 14 X = 1,57
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Funktion überhaupt (8c)		
131	T	Typ: viele Kommunikative mit wenigen Schulwechseln ohne weitere Funktion n = 19 X = 1,97
211	X+	viele Reform-Befürworter mit vielen Schulwechseln ohne weitere Funktion n = 10 X = 1,64
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Schulform (10) (43,8 % der Erwartungswerte < 5)		
243	BT	Typ: viele Neuerer mit vielen Schulwechseln an der Realschule n = 11 X = 3,17
134	BT	Typ: viele Kommunikative mit wenigen Schulwechseln am Gymnasium n = 19 X = 3,05
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Klima im Kollegium (11 A)		
241	T	Typ: viele Neuerer mit vielen Schulwechseln schätzen das Klima in ihrem Kollegium nicht als gut ein n = 12 X = 2,66
132	T	Typ: viele Kommunikative mit wenigen Schulwechseln schätzen das Klima in ihrem Kollegium als gut ein n = 34 X = 2,49
211	T	Typ: viele Reform-Befürworter mit vielen Schulwechseln schätzen das Klima in ihrem Kollegium nicht als gut ein n = 11 X = 2,33
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Lehrpotential (12) (50 % der Erwartungswerte < 5)		
211	BT	Typ: viele Reform-Befürworter mit vielen Schulwechseln schätzen ihr Lehrpotential als niedrig ein n = 7 X = 3,44
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Benotungspotential (15)		
242	T	Typ: viele Neuerer mit vielen Schulwechseln schätzen ihr Benotungspotential als hoch ein n = 16 X = 2,70
142	A	Antityp: wenige Neuerer mit wenigen Schulwechseln schätzen ihr Benotungspotential als hoch ein n = 5 X = -2,02
Schulwechsel, Veränderungsbereitschaft und Verwaltungspotential (16)		
242	T	Typ: viele Neuerer mit vielen Schulwechseln schätzen ihr Verwaltungspotential als hoch ein n = 22 X = 2,15

Teil III: Verzeichnisse und Fragebögen

Anhang 8: Verzeichnisse

Anhang 8.1

Alphabetische Variablenliste mit Dokumentationsverweisen

Variablenname	Nr. ¹	Variablenbeschreibung ²
„Achtundsechziger“-Sozialisation.....	6	Tab. 3.7.1-8.1 f
Aktuelles Schulwahlverhalten	19	Tab. 3.7.2-4 und Tab. A-3.2, A-3.3-1
Alter	2	Tab. 3.7.1-3
außerschulische Aktivitäten.....	5	Tab. 3.7.1-7
Berufliches Potential insgesamt.....	17	Tab. 3.7.1-12.3
Berufsjahre an der jetzigen Schule	21	Tab. 3.7.2-2
Berufsjahre insgesamt.....	2 ³	Tab. 3.7.1-3
Berufszufriedenheit	11B	Tab. 3.7.1-4B
Benotungspotential	15	Tab. 3.7.1-12.1 f
Beziehungspotential.....	14	Tab. 3.7.1-12.1 f
Eingewöhnungszeit an der jetzigen Schule	20	Tab. 3.7.2-3 und A-3.1-1 f
Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen.....	23	Tab. 3.7.2-5 und A-3.4-1 f
Entwicklung der Schuleinstiegserfahrungen	22	Tab. 3.7.2-5 und A-3.4-1 f
Erziehungspotential	13	Tab. 3.7.1-12.1 f
Fachbreite	9	Tab. 3.7.1-10
Fortbildungsaktivitäten.....	7	Tab. 3.7.1-5
Funktionen in der Schule.....	8	Tab. 3.7.1-6.1 f
Generelles Schulwahlverhalten	18	Tab. 3.7.2-4 und A-3.3-1
Geschlecht	1	Tab. 3.7.1-2
Herkunftsfamilie	3	Tab. 3.7.1-9.1 f
Innovationspotential		Abb. 3.6.1-2, Tab. 3.6.1-3
Klima im Kollegium.....	11A	Tab. 3.7.1-4A
Lebenssituation.....	4	Tab. 3.7.1-11.1 f
Lehrpotential.....	12	Tab. 3.7.1-12.1 f
Professionelle Beweglichkeit vgl. Innovationspotential, Veränderungsbereitschaft		
Schulform	10	Tab. 3.7.1-2
Schulwechselhäufigkeit , drei Arbeitsvariablen		Tab. 3.6.1-1
Selbsteinschätzung der Professionalität vgl. Lehrpotential, Erziehungs-, Beziehungs-, Benotungs- und Verwaltungspotential und Berufliches Potential insgesamt		
Veränderungsbereitschaft		Tab. 3.6.3-1
Verwaltungspotential.....	16	Tab. 3.7.1-12.1 f

¹ Diese Nummern finden Verwendung zur Kennzeichnung der Einflussvariablen in den Graphiken der Kapitel 3.7.1, 3.7.2, 4.1, 4.3 und 4.5. Die Reihenfolge ergibt sich aus den Variablengruppen

² Die Tabellen-Nummerierung ist so gewählt, dass die Ziffern vor dem Bindestrich die Kapitel- bzw. Anhangnummer angeben. „A“ vor der Tabellennummer bedeutet „Anhang“.

³ In dieser Arbeit kann die Variable „Alter“ als gute Schätzung für die Variable „Berufsjahre“ gelten (vgl. Tab. 3.7.1-3 und den zugehörigen Text).

Verzeichnis der Symbole aus dem empirischen Teil

n	beobachtete Anzahl, Anzahl der Fälle
e	aufgrund der Randverteilung einer Kreuztabelle erwartete Anzahl
χ^2	Chi-Quadrat, Algorithmus zur Berechnung der Unabhängigkeit zweier Merkmale
$p(\chi^2)$	p von Chi-Quadrat, empirische Irrtumswahrscheinlichkeit in Abhängigkeit vom ermittelten χ^2 -Wert. Bei einem nominellen Signifikanzniveau α von 0,95 gelten in dieser Arbeit p-Werte $\leq 0,5$ als signifikant.
df	Freiheitsgrad; hier lediglich ausgewiesen bei χ^2 -Werten (Anhang 6.2 und 6.3)
X	Lienerts X (auch z-Wert); standardisiertes Residuum. Maßzahl in den Konfigurationsfrequenzanalysen dieser Arbeit
X+	deutliche Abweichung vom Erwartungswert in Richtung „Typ“ (T): $1,5 \leq X \leq 1,96$
X–	deutliche Abweichung vom Erwartungswert in Richtung „Antityp“ (A): $-1,5 \geq X \geq -1,96$
T	Typ, signifikantes X, positive statistisch signifikante Abweichung vom Erwartungswert
A	Antityp, signifikantes X, negative statistisch signifikante Abweichung vom Erwartungswert
BT	Typ auf Bonferroni-adjustiertem Niveau, besonders „starker“ Typ
AT	Antityp auf Bonferroni-adjustiertem Niveau, besonders „starker“ Antityp
τ_b	Kendall's Tau B, Algorithmus zur Berechnung der Korrelation zwischen zwei mindestens ordinal skalierten Merkmalen. Die Werte können zwischen -1 und $+1$ liegen; 0: keine Korrelation, ± 1 : vollständige Korrelation.
V	Cramer's V, Algorithmus zur Berechnung der Korrelation zwischen zwei mindestens nominal skalierten Merkmalen. Die Werte können zwischen 0 und $+1$ liegen. 0: keine Korrelation, $+1$: Vollständige Korrelation

Anhang 8.3

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Kapitel 1	
Abb. 1-1:	Der gedankliche Weg der vorliegenden Arbeit: Drei Argumentationslinien 12
Tab. 1-2:	Kapitelnachweis für die Hauptgedanken der Studie 13
Kapitel 3.1	
Abb. 3.1.2-1:	Verknüpfung der beiden verwendeten Datensätze 53
Kapitel 3.2	
Tab. 3.2.1-1:	Schichtung des Samples der Basisbefragung nach Geschlecht, Alter und Schulform 56
Tab. 3.2.1-2:	Signifikanzen zwischen den Schichtungsvariablen und der Variablen „Schulwechselhäufigkeit“ 57
Kapitel 3.3	
Abb. 3.3.1-1:	Format der Einstellungs-Items in den beiden Fragebögen 60
Kapitel 3.5	
Tab. 3.5.1-1:	Konfigurationen für zwei Variablen mit drei bzw. zwei Ausprägungen, ihre Frequenzen und Erwartungs- werte und ihr X-Wert 66
Tab. 3.5.2-1:	Beispiel-KFA: Zweidimensionale Konfigurations- frequenzanalyse mit den Variablen „Schulwechsel- häufigkeit“ und „Benotungspotential“ 70
Tab. 3.5.2-2:	Beispiel-KFA: Dreidimensionale Konfigurationsfrequenz- analyse mit den Variablen „Schulwechselhäufigkeit“, „Benotungspotential“ und „Innovationspotential“ 71
Tab. 3.5.2-3:	Beispiel-KFA: Dreierkonfiguration und die möglichen Zweierkonfigurationen am Beispiel der Variablen „Schul- wechselhäufigkeit“, „Benotungspotential“ und „Innovationspotential“ 71
Tab. 3.5.2-4:	Beispiel-KFA: Gegenüberstellung der Konfigurationen 222 aus den Variablen „Schulwechselhäufigkeit“ bzw. „Alter“ mit Benotungspotential und Innovationspotential 72
Kapitel 3.6	
Tab. 3.6.1-1:	Die Variable „Schulwechselhäufigkeit“ 73
Tab. 3.6.1-2:	Die Variable „Innovationspotential“: Verteilung der beiden Extremgruppen 73
Abb. 3.6.1-3:	Konstruktion der Variablen „Innovationspotential“ 74
Tab. 3.6.3-1:	Verteilung der Variablen „Veränderungsbereitschaft“ im Teildatensatz der gesundheitlich unbelasteten LehrerInnen 80
Kapitel 3.7	
Tab. 3.7.1-1:	Die Einflussvariablen aus der Basis-Befragung im Überblick 81
Tab. 3.7.1-2:	Geschlechtszugehörigkeit bzw. Schulform 81
Tab. 3.7.1-3:	Alter bzw. Berufsjahre 82
Tab. 3.7.1-4 A:	Klima im Kollegium 82
Tab. 3.7.1-4 B:	Berufszufriedenheit 82
Tab. 3.7.1-5:	Fortbildungsaktivitäten 83

Tab. 3.7.1-6.1:	Merkmalsausprägungen und Verteilung der Variablen „Art der schulischen Funktion“	83
Tab. 3.7.1-6.2:	„Funktionen in der Schule“, Arbeitsvariablen mit zwei Ausprägungen	84
Tab. 3.7.1-7:	Anzahl der außerschulischen Aktivitäten	84
Tab. 3.7.1-8.1:	Fragen zur Konstruktion der Variablen „Achtundsechziger-Sozialisation“	85
Tab. 3.7.1-8.2:	Die Variable „Achtundsechziger-Sozialisation“	85
Tab. 3.7.1-9.1:	Fragen zur Konstruktion der Variablen „Herkunftsfamilie“	85
Tab. 3.7.1-9.2:	Die Variable „Herkunftsfamilie“	86
Tab. 3.7.1-10:	Fächerschwerpunkte / Fachbreite	86
Tab. 3.7.1-11.1:	Fragen zur Konstruktion der Variablen „Lebenssituation“	87
Tab. 3.7.1-11.2:	Die Variable „Lebenssituation“	87
Tab. 3.7.1-12.1:	Ausgangsfragen für die Selbsteinschätzung der Professionalität	88
Tab. 3.7.1-12.2:	Extremgruppenvariablen für die Selbsteinschätzung der Professionalität	88
Tab. 3.7.1-12.3:	Berufliches Potential insgesamt	89
Abb. 3.7.1-13.1:	Korrelative Zusammenhänge zwischen den Einflussvariablen der Basisbefragung, graphische Darstellung	90
Tab. 3.7.1-13.2:	Korrelative Zusammenhänge zwischen den Einflussvariablen der Basisbefragung, tabellarische Darstellung	91
Tab. 3.7.2-1:	Die Einflussvariablen aus der Nachbefragung im Überblick	92
Tab. 3.7.2-2:	Berufsjahre an der jetzigen Schule	93
Tab. 3.7.2-3:	Eingewöhnungszeit an der jetzigen Schule	93
Tab. 3.7.2-4:	Aktuelles und generelles Schulwahlverhalten	94
Tab. 3.7.2-5:	Entwicklung von Schuleinstiegserfahrungen und Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen	94
Abb. 3.7.2-6:	Korrelative Zusammenhänge zwischen den Einfluss- variablen der Nachbefragung und korrelative Beziehungen zu den Einflussvariablen der Basisbefragung, graphische Darstellung	95
Tab. 3.7.2-7	Korrelative Zusammenhänge zwischen den Einfluss- variablen der Nachbefragung und deren Signifikanz, tabellarische Darstellung	96
Tab. 3.7.2-8	Korrelative Beziehungen zwischen den Einfluss- variablen der Basis- und der Nachbefragung und deren Signifikanz, tabellarische Darstellung	96
Kapitel 4.1		
Abb. 4.1.1-1:	Schulwechsel bei LehrerInnen, Anteile	102
Abb. 4.1.1-2:	Schulwechsel bei den LehrerInnen der Basisbefragung und Betriebswechsel bei entsprechenden Gruppen aus der Arbeitsmarkt-Statistik	102
Abb. 4.1.1-3:	Schulwechsel bei den LehrerInnen der Basisbefragung und Betriebswechsel bei „Personenbezogenen Dienstleistern“ insgesamt	103
Abb. 4.1.1-4:	Gründe für den jeweiligen Arbeitsplatz	104
Abb. 4.1.1-5:	Gründe für den jüngsten Wechsel bei den LehrerInnen der Basisbefragung und der entsprechenden Gruppe aus der Arbeitsmarktstatistik	105
Abb. 4.1.1-6:	Schulwechsel vs. Schulwahl	105

Tab. 4.1.2-1:	Einflüsse auf den Schulwechsel: Haupt-Ergebnisse	106
Abb. 4.1.2-2:	Einflüsse auf die Schulwechselhäufigkeit	108

Kapitel 4.2

Abb. 4.2-1:	Aussagen zu Schulanfangszeiten	109
Abb. 4.2-2:	LehrerInnen und ihre Schuleinstiegserfahrungen	110
Tab. 4.2-3:	Einflüsse der wechselfpezifischen Variablen auf Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit, tabellarische Darstellung	111
Abb. 4.2-4:	Einflüsse der wechselfpezifischen Variablen auf Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit, graphische Darstellung	111

Kapitel 4.3

Abb. 4.3-1:	Extremgruppen des Innovationspotentials und Befragte insgesamt	112
Abb. 4.3-2:	Das Innovationspotential von LehrerInnen	113
Abb. 4.3-3:	Gruppen der Veränderungsbereitschaft und Befragte insgesamt	114
Abb. 4.3-4:	Gruppen der Veränderungsbereitschaft	114
Abb. 4.3.1-1:	Gruppen der Veränderungsbereitschaft und ihr Innovationspotential	115
Abb. 4.3.1-2:	Gruppen der Veränderungsbereitschaft und ihr Inno- vationspotential, Extrem- und Mischkategorien	116
Tab. 4.3.2-1:	Einflüsse auf das Innovationspotential: Haupt-Ergebnisse	118
Tab. 4.3.2-2:	Signifikanzen und nennenswerte Korrelationen zwischen den Variablen des Professionalitäts-Konstrukts und der Variablen „Innovationspotential“	118
Abb. 4.3.2-3:	Einflüsse auf das Innovationspotential	119
Tab. 4.3.3-1:	Einflüsse auf die Veränderungsbereitschaft, Haupt-Ergebnisse	120
Tab. 4.3.3-2:	Der Zusammenhang von Fortbildungsaktivitäten und Ver- änderungsbereitschaft – ein Forschungsartefakt	121
Abb. 4.3.3-3:	Einflüsse auf die Veränderungsbereitschaft	122

Kapitel 4.4

Tab. 4.4-1:	Korrelationen und Wahrscheinlichkeitswerte für den Zusammenhang von Schulwechselhäufigkeit und Professioneller Beweglichkeit	123
Abb. 4.4-2:	Schulwechselhäufigkeit und Innovationspotential	123
Abb. 4.4-3:	Schulwechselhäufigkeit und Veränderungsbereitschaft	124
Abb. 4.4-4:	Grobdarstellung: Schulwechselhäufigkeit und Professionelle Beweglichkeit	126

Kapitel 4.5

Abb. 4.5-1:	Vernetzungssegmente aus der zweidimensionalen Analyse	127
Tab. 4.5-2:	LehrerInnen-Gruppen, die durch die Einflussvariablen aus der Basisbefragung näher beschrieben werden	128
Abb. 4.5-3:	Die Schulwechselhäufigkeit von Innovationsfernen und Innovationsnahen	128
Abb. 4.5-4:	Die Schulwechselhäufigkeit von Reform-Befürwortern, Fach-Experten, Kommunikativen und Neuerern	129

Abb. 4.5.1-1:	Signifikanzen, Typen und Antitypen aus der dreidimensionalen Analyse mit Schulwechselhäufigkeit, Innovationspotential und den Einflussvariablen der Basisbefragung	130
Tab. 4.5.1-2:	Typen bei den innovationsnahen LehrerInnen	131
Tab. 4.5.1-3:	Typen bei den innovationsfernen LehrerInnen	131
Abb. 4.5.2-1:	Signifikanzen, Typen und Antitypen aus der dreidimensionalen Analyse mit Schulwechselhäufigkeit, Veränderungsbereitschaft und den Einflussvariablen der Basisbefragung	133
Tab. 4.5.2-2:	Typen bei den Neuerern	132
Tab. 4.5.2-3:	Typen bei den Kommunikativen	134
Tab. 4.5.2-4:	Typen bei den Fachexperten	134
Tab. 4.5.2-5:	Typen bei den Reform-Befürwortern	135
Tab. 4.5.3-1:	„Achtundsechziger-Sozialisation“ und Veränderungsbereitschaft in Kombination mit Schulwechsel	135
Kapitel 4.6		
Abb. 4.6.3-1:	Die Gruppe der Neuerer: Schulwechselhäufigkeit und Typen / Antitypen	140
Abb. 4.6.3-2:	Die Gruppe der Kommunikativen: Schulwechselhäufigkeit und Typen / Antitypen	141
Abb. 4.6.3-3:	Die Gruppe der Fach-Experten: Schulwechselhäufigkeit und Typen / Antitypen	141
Abb. 4.6.3-4:	Die Gruppe der Reform-Befürworter: Schulwechselhäufigkeit und Typen / Antitypen	142
Kapitel 5.4		
Abb. 5.4-1:	Dimensionen des Professionellen Selbst	153
Anhang		
Tab. A-3.1-1:	Variablenkonstruktion „Eingewöhnungszeit“: Bilden von Kategorien anhand der Aussagen ohne Mehrfachangabe	182
Tab. A-3.1-2:	Übersicht über die Wert-Zuweisung für die Variable „Eingewöhnungszeit“	182
Abb. A-3.2:	Gründe für die Arbeit an der jeweiligen Schule. Graphische Gesamtdarstellung	183
Tab. A-3.3-1:	Zielkategorien der Variablen Schulwahlverhalten	184
Tab. A-3.3-2:	Items zu den Schulwechselgründen und ihre Interpretation bezüglich der Schulwahl, die sich in ihnen ausdrückt	184
Tab. A-3.4-1:	Fragen für die Variablenkonstruktion „Entwicklung der Schuleinstiegserfahrung“ bzw. „Entwicklung der Berufszufriedenheit auf dem Weg durch verschiedene Schulen“	186
Tab. A-3.4-2:	„Entwicklungs“-Variablen: Interpretierende Zusammenfassung zu vier Gruppen	186
Tab. A-6.1-1:	Schulwechsel und Innovationspotential, Tabellenform	209
Abb. A-6.1-2:	Schulwechsel und Innovationspotential, Graphische Darstellung in Profillinien	209

Daneben gibt es Dokumentationsanhänge, die nahezu ausschließlich Tabellen beinhalten (vgl. Gliederung des Anhangs).

Anhang 9: Fragebögen

Anhang 9.1 Fragebogen der Basis-Befragung (Quelle: Terhart u.a. 1993)

FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
LÜNEBURG

Institut für Schul- und Hochschulforschung

UNIVERSITÄT

DFG-Forschungsprojekt:

Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen⁴

Zuerst möchten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person bitten. Tragen Sie Ihre Antwort bitte ein bzw. kreuzen Sie die für Sie zutreffende Antwortmöglichkeit an.

Diese Spalte
bitte
freilassen

1. Sie sind ☐ männlich
☐ weiblich
2. In welchem Jahr sind Sie geboren?
im Jahr 19____
3. Sie sind ☐ ledig
☐ verheiratet
☐ mit einem festen Partner oder einer festen Partnerin zusammenlebend
☐ verwitwet
☐ geschieden
4. Wenn Sie verheiratet sind bzw. mit einem festen Partner oder einer festen Partnerin zusammenleben:
Ist Ihr Partner auch Lehrer bzw. Lehrerin?
☐ ja, und zur Zeit auch berufstätig
☐ ja, aber zur Zeit nicht als Lehrer(in) berufstätig bzw. beurlaubt
☐ nein
5. Wenn Sie Kinder haben: Wie alt sind sie?
1. Kind: Jahre alt
2. Kind: Jahre alt
3. Kind: Jahre alt
4. Kind: Jahre alt
6. Welches ist der höchste Schulabschluss Ihrer Eltern?

Mutter	Schulabschluss	Vater
<input type="checkbox"/>	Volksschule ohne Lehre	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Volksschule mit Lehre	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Mittlere Reife oder gleichwertiger Abschluss	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Abitur oder gleich-	<input type="checkbox"/>

⁴ Auszug der Fragen, die für diese Arbeit verwendet wurden.

	wertiger Abschluss		
7.	In welchem Jahr haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben?		
	im Jahr 19____		
8.	Wodurch haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben?		
	<input type="checkbox"/> Abitur <input type="checkbox"/> 2. Bildungsweg, Abendgymnasium <input type="checkbox"/> Begabtensonderprüfung <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar		
9.	An welchem Hochschultyp haben Sie Ihr Lehramtsstudium abgeschlossen?		
	<input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> PH <input type="checkbox"/> Gesamthochschule <input type="checkbox"/> Anderes:		
10.	Haben Sie Ihr Lehramtsstudium zwischen 1974 und ca. 1981 in Odenburg oder Osnabrück/Vechta im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung (ELAB) abgeschlossen?		
	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein		
11.	Welche Unterrichtsfächer bzw. darauf bezogene Disziplinen haben Sie im Rahmen des Lehramtsstudiums studiert? (Bitte nennen Sie nur Ihre Hauptfächer)		
		
		
		
		
		
12.	Haben Sie eine Zusatzqualifikation erworben/eine Erweiterungsprüfung abgelegt?		
	<input type="checkbox"/> ja, und zwar		
	<input type="checkbox"/> nein		

13. Wieviele Jahre haben Sie bisher nach Abschluss der Ausbildung vollverantwortlich als Lehrer oder als Lehrerin unterrichtet?
 ____ Jahre
14. An welcher Schulform arbeiten Sie zur Zeit überwiegend? (Bitte nur eine Antwort)
- ☐ Grundschule
☐ Hauptschule
☐ Realschule
☐ Gymnasium
15. Wie beurteilen Sie das Klima in Ihrem Kollegium ?
 (Durch Auswahl einer Ziffer auf der folgenden Skala können Sie Ihre Meinung abstufen.
 Wenn Sie z.B. das Klima als angenehm - aber nicht als sehr angenehm - beurteilen, so wählen Sie die '2' aus)
- sehr 1 2 3 4 5 sehr unangenehm
bitte →
16. Üben Sie eine besondere Funktion in Ihrer Schule aus?
- ☐ ja, und zwar

☐ nein
17. Welchem der folgenden Unterrichtsbereiche können Sie sich schwerpunktmäßig zuordnen?
- ☐ Grundschulfächer
☐ sprachlich-kultureller Bereich
☐ musisch-ästhetischer Bereich
☐ mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich
☐ Sport, technisch-hauswirtschaftlicher Bereich
☐ historisch-sozialwissenschaftlicher Bereich
☐ Religion
18. An wie vielen Tagen ungefähr haben Sie in den letzten drei Jahren an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen?
 ____ Tage

19. Gehen Sie neben der Arbeit für die Schule regelmäßig weiteren Aktivitäten nach? *(Bitte ankreuzen)*

- ☐ nein, keine weiteren Aktivitäten
- ☐ ja, und zwar
- ☐ im Haushalt
- ☐ im kulturellen Bereich
- ☐ im sozialen Bereich
- ☐ im kirchlichen Bereich
- ☐ im politischen Bereich
- ☐ im sportlichen Bereich
- ☐ Sonstiges

[illegible]

20. Wir möchten gerne wissen, wie Ihr beruflicher Lebenslauf (einschließlich Studium, anderweitiger Ausbildungs- und Erwerbstätigkeiten, Arbeitsplatzwechsel) bis heute zeitlich ausgesehen hat.
(Tragen Sie bitte in die rechte Spalte die Jahreszahlen ein und kreuzen Sie Entsprechendes an.)

Studium – Ausbildung – Berufstätigkeit	Zeit	
	von	bis
ggf. Lehre/andere Erwerbstätigkeit vor dem Studium <div style="margin-left: 100px;"> <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein </div>		
ggf. anderes Studium vor dem Lehramtsstudium.....		
Lehramtsstudium.....		
Referendariat.....		
zusätzliches Studium nach dem Lehramtsstudium bzw. Referendariat		
Aufnahme der Berufstätigkeit als Lehrer bzw. Lehrerin..... <div style="margin-left: 100px;"> <input type="checkbox"/> sofort nach dem Lehramtsstudium bzw. dem Referendariat gearbeitet <input type="checkbox"/> nicht sofort als Lehrerin bzw. Lehrer gearbeitet, aber nicht arbeitslos <input type="checkbox"/> arbeitslos </div>		
Unterbrechung der Berufstätigkeit durch: <div style="margin-left: 100px;"> <input type="checkbox"/> zusätzliches Studium <input type="checkbox"/> wissenschaftliche Tätigkeit..... <input type="checkbox"/> Auslandsaufenthalt <input type="checkbox"/> Beurlaubung <input type="checkbox"/> Krankheit <input type="checkbox"/> Sonstiges </div>		
Schulwechsel (Bitte die Anzahl angeben)		
Reduziertes Stundendeputat (Bitte die Jahreszahlen angeben)		

*Als nächstes möchten wir gerne wissen, wie Sie zum Lehrberuf gekommen sind
und wie Ihr Berufseinstieg verlief*

Frage 21 bis 26: Fragen zur Berufswahl, Freitext und Ratings

Frage 27: Fragen zum Berufseinstieg, Ratings

nicht verwendet

*Die nächsten Fragen betreffen den weiteren Berufsverlauf
sowie das Thema ‚Berufsausstieg/Ruhestand‘*

Frage 28 und 29: Kurve des bisherigen Berufslebens und Kommentar dazu

Frage 30 und 31a und b: Teilzeitarbeit und ihre Beurteilung, Ratings

nicht verwendet.

32. Durch eigene Kinder wird nicht nur das Privatleben völlig verändert. Dadurch können sich auch die Einstellungen und die Berufsausübung verändern. Welche Erfahrungen haben Sie diesbezüglich nach der Geburt Ihres Kindes/Ihrer Kinder gemacht?

trifft völlig zu

trifft überhaupt nicht zu
bitte

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



Ich bin toleranter gegenüber den Schülern und Schülerinnen geworden.....	.....
Ich sehe die Schüler und Schülerinnen nun mehr als Partner .....	.....
Der Umgangston im Unterricht hat sich positiv verändert .....	.....
Ich bringe den Schülern und Schülerinnen mehr direkte emotionale Zuneigung entgegen.....	.....
Ich kann bei der Wissensvermittlung die Möglichkeiten der Schüler und Schülerinnen besser berücksichtigen .....	.....
Sonstiges:.....	.....

33. Einstellungen zum und Erfahrungen im Berufsleben ändern sich in Abhängigkeit vom Lebensalter. Bitte kreuzen Sie an, wie sich die folgenden Faktoren Ihrer Meinung nach bei Ihnen geändert haben.

gesunken

gleich geblieben

gestiegen

Belastbarkeit	[ ]	[ ]	[ ]	.....
Bereitschaft, Neues auszuprobieren	[ ]	[ ]	[ ]	.....
Selbstwertgefühl im Beruf	[ ]	[ ]	[ ]	.....
Zufriedenheit mit dem Beruf	[ ]	[ ]	[ ]	.....
Hoffnung auf pädagogische Wirksamkeit	[ ]	[ ]	[ ]	.....
Berufliche Kompetenz	[ ]	[ ]	[ ]	.....

34. Im Laufe des Berufslebens beschäftigt man sich sicherlich einmal mit der Frage, in der Schule Karriere zu machen. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen?

trifft völlig zu

trifft überhaupt nicht zu
bitte

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



	Schulische Organisation und Verwaltung sind uninteressant .....	.....
	Höhere Aufgaben erfordern eine höhere Arbeitsbelastung .....	.....
	Durch Verwaltungsaufgaben werden Kräfte dem pädagogischen Bereich entzogen ...	.....
	In höheren Funktionen müssen auch Entscheidungen gefällt werden, die gegeneigene Überzeugungen sind.....	.....
	Die Übernahme einer Leitungsfunktion lässt sich schlecht mit der Familie vereinbaren ..	.....
	Leitungstätigkeiten führen zur Entfremdung von Kollegen und Kolleginnen .....	.....
	Leistungs- und Verwaltungstätigkeiten bieten dem Inhaber mehr Entscheidungskompetenz .....	.....
	Die höhere Belastung wird durch die Besoldung nicht aufgewogen.....	.....
	Wer höhere Ämter übernimmt, zeigt auch Verantwortung für den Schulbetrieb.....	.....
	Höhere Funktionen ermöglichen es, eigene Ideen zu verwirklichen und neue Impulse zu geben .....	.....
	In manche Ämter wird man auch gedrängt .....	.....
35.	Wenn Sie heute noch einmal vor der Entscheidung für einen Beruf stünden – Würden Sie noch einmal Lehrer bzw. Lehrerin werden? <i>(Bitte nur eine Nennung)</i>	
	<input type="checkbox"/> ja, ich würde mich wieder dafür entscheiden .....	.....
	<input type="checkbox"/> ich bin mir nicht sicher.....	.....
	<input type="checkbox"/> nein, ich würde mich nicht wieder für den Lehrerberuf entscheiden .....	.....
36.	Würden Sie evtl. vorzeitig aus dem Lehrberuf herausgehen und eine andere Berufstätigkeit ausüben? <i>(Bitte ankreuzen)</i>	
	<input type="checkbox"/> auf keinen Fall .....	.....
	<u>Ja, wenn</u>	
	<input type="checkbox"/> es eine Tätigkeit innerhalb des öffentlichen Dienstes mit dem bisherigen Gehalt wäre .....	.....
	<input type="checkbox"/> es eine interessante Tätigkeit im kulturellen Bereich, auch mit eventuell geringerem Gehalt wäre .....	.....
	<input type="checkbox"/> es eine Tätigkeit im pädagogischen Bereich mit geringerer psychischer Belastung wäre .....	.....
	<input type="checkbox"/> Sonstiges.....	.....

Frage 37a: Berufszufriedenheit, Freitext

nicht verwendet

37.b Mit meiner gegenwärtigen Berufssituation bin ich insgesamt

sehr zufrieden

gar nicht zufrieden
bitte

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



--

Frage 37c bis 31 f: Zukunftsängste und -hoffnungen, Freitext und Ratings

Frage 38: Vorstellungen vom Ende des Berufslebens, multiple choice

nicht verwendet

Nun fragen wir danach, wie Sie sich als Lehrer bzw. Lehrerin Ihr pädagogisches Handeln erklären

39. Als Lehrer bzw. Lehrerin müssen Sie die unterschiedlichsten Tätigkeiten ausführen. Was können Sie gut und was können Sie weniger gut?

trifft völlig zu

trifft überhaupt nicht zu
bitte

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Unterrichtsführung	
Erziehung, Menschenführung	
Beurteilung, Notengebung	
Etwas Neues erproben	
Zuwendung, Kontakte mit Schülern und Schülerinnen	
Elternarbeit, Elternberatung	
Verwaltung, formale Aufgaben	

40. Es gibt nach Meinung vieler ein rollenspezifisches Verhalten von Männern und Frauen. Trifft das Ihrer Meinung nach auch auf Ihre Arbeit in der Schule zu?

trifft völlig zu

trifft überhaupt nicht zu
bitte

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

41. Wenn es im Unterricht nicht so läuft, wie Sie es sich vorgestellt haben: Was spielt Ihrer Meinung nach eine Rolle bzw. keine Rolle?

spielt eine große Rolle

spielt überhaupt keine Rolle
bitte eintragen

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Unzureichende Vorbereitung des Unterrichts	
Mangelndes Interesse der Schüler und Schülerinnen	
Unfähigkeit der Schüler und Schülerinnen, sich genügend zu konzentrieren	
Meine Ungeduld	
Äußere Störungen	
Ich habe einen schlechten Tag	
Sonstiges	

42. Welche Aspekte des Lehrberufs sind Ihnen persönlich bei der Ausgestaltung Ihrer Arbeit besonders wichtig und welche erscheinen Ihnen unwichtig?

sehr

ganz unwichtig
bitte eintragen

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ein gutes Verhältnis zu Schülern und Schülerinnen .....	.....
methodisch und didaktisch geschickte Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung .....	.....
persönliches Engagement für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin .....	.....
Orientierung an objektiven Kriterien bei der Beurteilung von Schülern und Schülerinnen .....	.....
Berücksichtigen der persönlichen Situation bei der Beurteilung von Schülern und Schülerinnen .....	.....
Ordnung und Disziplin im Unterricht .....	.....
Informiertheit über persönliche Probleme von Schülern und Schülerinnen .....	.....
Kenntnis des familiären Hintergrundes der Schüler und Schülerinnen .....	.....
Vermittlung umfangreicher fachlicher Kenntnisse .....	.....
Konzentration auf die Aufgaben, die im Lehrplan vorgegeben sind .....	.....
Reflexion der eigenen Anteile beim Zustandekommen von unerwünschtem Schülerverhalten .....	.....
persönliche Atmosphäre im Unterricht .....	.....
Sonstiges.....	.....

43. Sie treffen eine pädagogische Entscheidung, bei der Sie nicht unter Zeitdruck stehen (z.B. Anordnung, Vergabe einer Strafe, Festlegung von Umgangsformen, pädagogische Beurteilung, Ausnahmeregelung). Woran orientieren Sie sich dabei?

fast immer

sehr selten oder gar nicht
bitte eintragen

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



ohne viel Nachdenken an meiner Intuition .....	.....
an eigenen beruflichen Erfahrungen .....	.....
an Erfahrungen mit eigenen Kindern (oder denen von Verwandten/Bekannten) .....	.....
an einer bestimmten pädagogischen Theorie .....	.....
an Erinnerungen an die eigene Schulzeit .....	.....
an Erinnerungen an die 1. Ausbildungsphase (Studium) .....	.....
an Erinnerungen an die 2. Ausbildungsphase (Referendariat) .....	.....
an Fortbildungsveranstaltungen .....	.....
an Überlegungen, die ich gelesen habe .....	.....
an Vorbildern anderer Lehrer und Lehrerinnen .....	.....
Sonstiges.....	.....

44. In vielen Unterrichtssituationen muss sehr schnell gehandelt werden. In welchen Situationen reagieren Sie dann so, wie Sie eigentlich gerne handeln möchten?

reagiere fast immer,
wie ich es möchtereagiere meist nicht,
wie ich es möchte
bitte eintragen

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



bei massiven Konflikten der Schüler untereinander .....	.....
bei Respektlosigkeiten (Angriffen auf Ihre Person) .....	.....
bei Unterrichtsstörungen (z.B. bei Zwischenrufen, lauten Geräuschen) .....	.....
bei falschen Antworten .....	.....
bei Unfällen und Missgeschicken (z.B. Sport, Schülerversuch) .....	.....
bei überraschendem Desinteresse der Schüler und Schülerinnen (z.B. Langeweile, Überforderung) .....	.....
bei unerwarteten Verständnisschwierigkeiten der Schüler und Schülerinnen .....	.....

45. Als Lehrer oder Lehrerin handeln Sie pädagogisch, d.h. Sie treffen Erziehungsmaßnahmen, haben pädagogische Ziele, nehmen sozialen Einfluss, lösen Konflikte etc.
Woran orientieren Sie sich dabei?

trifft überhaupt nicht zu
bitte eintragen

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich habe bestimmte Grundsätze, denen versuche ich in meinem Handeln gerecht zu werden .....	.....
Ich habe die Bücher berühmter Pädagogen gelesen und versuche, deren Ideen gerecht zu werden .....	.....
Ich habe ganz klare pädagogische Verhaltensregeln im Kopf, die ich bei Bedarf abrufen kann .....	.....
Ich plane mein Handeln ganz bewusst, kontrolliere es und bewerte es anschließend .....	.....

46. Lehrer und Lehrerinnen haben viele unterschiedliche Aufgaben. Wie schätzen Sie die nachfolgenden Bereiche in ihrer Bedeutung ein?

sehr wichtig

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ganz unwichtig
bitte eintragen

Erziehen .....	.....
Unterrichten .....	.....
Beraten .....	.....
Beurteilen .....	.....
an Reformen mitwirken .....	.....
Schülerbeziehungen pflegen .....	.....
Verwaltungsaufgaben erledigen .....	.....

47. Viele Lehrer und Lehrerinnen finden es schwierig, über pädagogisches Handeln zu sprechen oder pädagogische Erfahrungen weiterzugeben. Wie denken Sie über dieses Problem der Vermittlung?

trifft völlig zu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft überhaupt nicht zu
bitte eintragen

Man kann über pädagogische Erfahrungen einfach reden

Pädagogisches Handeln lässt sich über Zuschauen und Nachahmen vermitteln

Erfahrung als Lehrer bzw. Lehrerin sammelt man am besten für sich selbst in der konkreten Situation

Pädagogisches Handeln lässt sich in der Aus- oder Fortbildung gezielt üben

Das Tun des Lehrers bzw. der Lehrerin wird vor allem durch seine bzw. ihre guten Vorsätze bestimmt

Es wäre hilfreich, wenn Lehrer bzw. Lehrerinnen in fest etablierten Gruppen (pädagogische Konferenz, Supervision, Fachgruppe) immer wieder über ihr Tun reflektieren und ihr Handeln verbessern könnten.....

Fortsetzung Frage 47

trifft völlig zu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft überhaupt nicht zu
bitte eintragen

Diejenigen Lehrer bzw. Lehrerinnen sind immer noch die besten, die am meisten über Pädagogik wissen

Wer sein Handeln im geschützten Raum gezielt üben kann (Verhaltenstraining, Rollenspiel, Anleitung durch Kollegen und Kolleginnen) verbessert sein unterrichtliches Tun ständig

Das wichtigste für den Lehrer bzw. die Lehrerin ist immer noch eine gute fach(wissenschaft)liche Grundlage

Letztlich nutzen dem Lehrer bzw. der Lehrerin keine pädagogischen Theorien, sondern nur konkrete Vorschläge von Kollegen bzw. Kolleginnen oder aus der Fachliteratur

Lehrer und Lehrerinnen, die viel und solche, die wenig pädagogische Fachliteratur lesen, unterscheiden sich im Unterricht kaum voneinander

Zum Schluss möchten wir noch etwas über berufliche Probleme und ihre Bewältigungsmöglichkeiten erfahren

Frage 48: Belastungen, Freitext

nicht verwendet

49. Im folgenden fragen wir noch einmal nach einigen speziellen Belastungen (Wenn Ihr Votum nicht ganz so eindeutig ist, wählen Sie bitte eines der mittleren Felder.)

trifft völlig zu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft überhaupt nicht zu
bitte eintragen

Ich muss zu viele Stunden in der Woche für meinen Beruf arbeiten .....	.....
Ich empfinde es als Problem, dass ich so viele Klassen unterrichten muss .....	.....
Ich empfinde es als Problem, dass manche Klassen zu groß sind.....	.....
Der Anteil der schwierigen Schülerinnen und Schüler, die ich unterrichten muss, ist zu groß .....	.....
Immer wieder wird gesagt, dass man als Lehrerin bzw. Lehrer eine Menge Freizeit hat. Ich	.....
ärgere mich darüber, dass kaum jemand sieht, wieviel ich in meiner sogenannten „Freizeit“ für die Schule leiste .....	.....
Ausgebildet wurde ich eher fachlich. Was ich bräuchte, ist aber vor allem pädagogisch-psychologische Kompetenz. Unter diesem Mangel leide ich .....	.....
Es gibt sehr viele Erlasse und sonstige Regelungen; ich empfinde die juristischen Hemmnisse und die Bürokratie als hinderlich und belastend für meine Arbeit .....	.....
Ich habe nicht genügend gelernt zu organisieren. Das behindert mich in meiner pädagogischen Arbeit .....	.....
Im Lehrerberuf lassen sich Berufs- und Privatsphäre so schlecht trennen; das belastet mich.....	.....
Ich finde es beunruhigend, dass mir die Schüler und Schülerinnen immer fremder werden .....	.....
Die vielen und langen Konferenzen und Dienstbesprechungen langweilen oder ärgern mich .....	.....

Fortsetzung Frage 49

trifft völlig zu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft überhaupt nicht zu
bitte eintragen



Manchmal kommt man in der Schule mit Mitteln der Pädagogik nicht weiter. Ich wünsche mir eine Art „therapeutische Kompetenz“ und leide darunter, dass ich sie nicht habe .....	.....
Ich fühle mich mit meinen Schwierigkeiten oft allein gelassen. Ob es nun an mir liegt oder an den anderen – ich fühle mich isoliert; ein offenes, hilfreiches Gespräch kommt selten zustande .....	.....
Ich finde es schlimm, dass meine Vorgesetzten mich bevormunden .....	.....
Einige Eltern meiner Schüler und Schülerinnen setzen mich unter Druck. Darunter leide ich .....	.....
Immer wieder wird kritisiert, dass die Schüler und Schülerinnen nicht genügend können, wenn sie die Schule verlassen. Das kränkt mich .....	.....
Ich leide darunter, dass ich einen überfrachteten Lehrplan erfüllen muss; der Stoffdruck macht mir zu schaffen .....	.....
Irgendwie habe ich es nicht genügend gelernt, mich meinen eigenen beruflichen Problemen zu stellen. Entweder schiebe ich sie beiseite, oder ich gebe anderen die Schuld. Ich habe den Eindruck, dass das nicht so weitergeht.....	.....

50. Viele Lehrer fühlen sich gesundheitlich (physisch und psychisch) belastet.
Trifft das auch für Sie zu?

[] ja
[] nein

51. Wenn man schulische Probleme hat, kann man unterschiedlich darauf reagieren.
Bitte geben Sie an, wie Sie sich in einer solchen Situation im allgemeinen
verhalten.

trifft völlig zu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft überhaupt nicht zu
bitte eintragen



Ich denke immer wieder darüber nach, welche Handlungsmöglichkeiten ich noch habe

.....

Ich spreche mit Kollegen darüber

Ich spreche mit Bekannten oder Familienangehörigen darüber

Ich überlege, wo ich mir noch Hilfe holen kann

Ich versuche mit anderen zusammen, die Bedingungen in der Schule zu verändern
(z.B. Schulklima

Ich suche mir Literatur, die mir weiterhelfen kann

Ich gehe anderen Beschäftigungen nach, die mir Spaß machen und die mich
ablenken

Ich überlege mir, ob es sich lohnt, meine Kräfte für die Konflikte zu verbrauchen

Ich denke an die positiven Seiten meines Berufes (z.B. Ferien, wirtschaftliche
Sicherheit, Abwechslung)

Ich konzentriere mich auf meine Familie oder Freunde

Ich suche mir eine Gruppe, in der ich darüber reden kann (auch Supervision,
Selbsterfahrung, Therapie)

Fortsetzung Frage 51

trifft völlig zu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft überhaupt nicht zu
bitte eintragen



Ich hole mir Rat und Beistand bei Schulleiter, Schulrat, Schulpsychologe o.ä.

Ich ziehe mich erst einmal zurück, um Dinge tun zu können, die mich entspannen
(lesen, Musik hören, Sport o.ä.)

Ich mache Entspannungsübungen (autogenes Training, Meditation)

Ich schlafe viel, um entspannter zu werden

Ich setze erst einmal aus (Krankheit, Kur o.ä.), um wieder zu Kräften zu kommen

Ich versuche erst einmal, „auszusteigen“ (z.B. Kneipe, Szene, Konsum)

Sonstiges:

Falls Sie zur Vertiefung einzelner Fragenbereiche außerdem zu einem **Interview** bereit sind, geben Sie hier bitte Ihre Adresse und ihre Telefonnummer an.

Da wir Ihre schriftlichen Angaben als Grundlage für die Interviews verwenden wollen, ist es für uns wichtig, dass wir die Fragebögen unserer Interview-Partner kennen. Hierdurch ist Ihre Anonymität zwar nicht mehr gewährleistet, wir versichern Ihnen jedoch, dass wir Ihre schriftlichen und mündlichen Äußerungen absolut vertraulich behandeln.

Wenn Sie Ihre Adresse nicht angeben, bleibt Ihre Anonymität selbstverständlich gewährleistet, da wir die Fragebögen nicht gekennzeichnet haben.

Ich bin zu einem Interview bereit und unter folgender Adresse zu erreichen:

Name:

Adresse:

.....

Tel.:

Wir danken für Ihre Mitarbeit

4 Angaben zu Ihrer aktuellen Bereitschaft zum Schulwechsel

Würden Sie z. Zt. gerne die Schule wechseln?

sehr
gerneauf keinen
Fall

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Was sind Ihre Hauptgründe für diese Antwort?

Wenn Sie an Ihrer Schule bleiben möchten

... weiter mit Frage 5



Wenn Sie z. Zt. nicht als Lehrerin oder Lehrer berufstätig sind:

⇒ Bitte versetzen Sie sich gedanklich in die ersten Wochen an Ihrer letzten

Dienststelle zurück

... weiter mit Frage 6



Wenn Sie Ihre Schule verlassen wollen:

Haben Sie schon einen Versetzungsantrag gestellt?

ja

nein

... weiter mit Frage 5



Was hält Sie davon ab?

B. Wie haben Sie den Dienstantritt an Ihrer Schule erlebt?

5 Haben Sie mit Beginn des Schuljahres 1995/96 neu an dieser Schule angefangen?

ja

nein

Frage 5

⇒ Wenn nein: Bitte versetzen Sie sich gedanklich wieder in die ersten Wochen in Ihrer jetzigen Schule zurück.

Frage 6 6 Wie bewerten Sie - aus dem Blickwinkel des "Neulings" - folgende Aussagen:

⇒ Bitte ankreuzen ⇨

- | | trifft
völlig zu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | trifft überhaupt
nicht zu |
|---|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------------------------|
| [1] Ich freute mich auf meinen "ersten Schultag" am neuen Dienstort. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [2] Die Schule war eine Neugründung, und wir fingen alle gemeinsam neu an. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [3] Ich kam mit meinen neuen Aufgaben gleich gut zurecht. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [4] Ich kannte niemanden aus dem Kollegium näher. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [5] Mit Schülern gab es nur die üblichen Probleme. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [6] Die Atmosphäre an der Schule entsprach meinen Vorstellungen. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [7] Es gab keine rivalisierenden Gruppen im Kollegium, die mich für ihre Fehden einspannen wollten. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [8] Ich hatte keinen Anlaß, mich anfängerhaft zu fühlen. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [9] Die Eltern begegneten mir mit Vertrauen. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [10] Die Kollegen bezogen mich ein. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [11] Der Hausmeister war von Anfang an kooperationsbereit. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [12] Die Sekretärin war von Anfang an kooperationsbereit. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [13] Das Kollegium erwies sich als pädagogisch erfreulich aktiv. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [14] Die Sachausstattung der Schule war gut. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| [15] Mein Weg zur Schule war kurz. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |

⇒ Sind einige der o.a. Aussagen für die Bewertung Ihrer Situation als "Neuling" irrelevant? Geben Sie hier bitte die Nummern an.

7 Sind Sie wegen einer Funktionsstelle neu an diese Schule gekommen?

nein
ja

... weiter mit Frage 8 ⇨



Ich war die Wunschkandidatin / der Wunschkandidat des Kollegiums.

trifft völlig zu	1	2	3	4	5	6	7	trifft überhaupt nicht zu
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦		

Wenn es sich bei Ihrer Funktionsstelle um eine Rektoren- / Direktorenstelle handelt ..

... weiter mit Frage 9 ⇨

8 Bitte bewerten Sie auch diese Aussagen aus der Sicht der ersten Wochen an Ihrer jetzigen Schule

Frage 8

⇒ Bitte ankreuzen ⇨

- | | trifft
völlig zu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | trifft überhaupt
nicht zu |
|--|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------------------------|
| Meine Fächerkombination wurde an dieser Schule dringend gebraucht. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| Ich hatte nicht den Eindruck, von der Schulleitung für ihre Zwecke funktionalisiert zu werden. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| Ich wurde so eingesetzt, wie ich es mir vorgestellt hatte. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| Die Schulleiterin / der Schulleiter war mir von Anfang an sympathisch. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |
| Die Schulleitung schien mir kompetent. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | |

Wurden Sie zunächst als reiner Fachlehrer eingesetzt?

ja
nein

☐
☐

... weiter mit Frage 9



Ich hatte gleich mit meiner ersten Klasse großes Glück.

Ich konnte mit dem Raum, in dem meine Klasse untergebracht war, zufrieden sein.

trifft
völlig zu

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

trifft überhaupt
nicht zu

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Frage 9

9 Bitte geben Sie jetzt eine Gesamtbeurteilung für die ersten Wochen an der

sehr
erfreulich

schrecklich

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Frage 9

Wie lange hat es gedauert, bis die neue Schule "Ihre" Schule wurde? ⇨ bitte ankreuzen



Ich fühlte mich von Anfang an dazugehörig. ☐

Nach einem Monat war das schlimmste vorbei. ☐

Nach einem halben Jahr hatte ich mich eingewöhnt. ☐

Im zweiten Jahr war die "neue" Schule meine Schule geworden. ☐

Ich fühle mich heute noch fremd an dieser Schule. ☐

Sie können diese Aussage kommentieren, falls Sie möchten:

C. Ihr Berufsleben als Lehrkraft in chronologischem Überblick

10 Haben Sie auch an anderen Einrichtungen als an staatlichen Schulen pädagogisch gearbeitet?

ja
nein

☐
☐

... weiter mit Frage 11



⇨ Bitte geben Sie in der folgenden Tabelle die Daten zu diesen anderen pädagogischen Arbeitsstellen an.

Nr.	Beginn		Ende		Ausland ja/nein	Art der Einrichtung	Art der Tätigkeit
	Monat	Jahr	Monat	Jahr			
1							
2							
3							
4							
5							

Hier können Sie kommentieren, falls Sie möchten.

Zu meiner Arbeitsstelle Nr. __:

⇒ Alle weiteren Fragen in diesem Fragebogen beziehen sich lediglich auf Ihre Berufstätigkeit im staatlichen Schuldienst.

Frage 11

11 Waren Sie jemals beurlaubt oder aus dem Schuldienst ausgeschieden?

ja
nein

☐
☐

... weiter mit Frage 12



⇒ Bitte geben Sie in dieser Tabelle die Daten Ihrer Beurlaubungen bzw. "Auszeiten" an.

Nr.	Beurlaubung ja/nein	Beginn		Ende		Gründe dienst./priv	Wiedereinstieg in die alte Schule ja / nein
		Monat	Jahr	Monat	Jahr		
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							

Hier können Sie kommentieren, falls Sie möchten.

Zu Beurlaubung /Dienstausstieg Nr. __:

Haben Sie mehrmals an der gleichen Schule "angefangen"?

ja
nein

☐
☐

... weiter mit Frage 12



Bitte beurteilen Sie die folgende Aussage:

Als ich an meiner ehemaligen Schule wieder anfang, war es so,
als hätte ich gar nicht ausgesetzt.

trifft
völlig zu

trifft überhaupt
nicht zu

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Frage 12 12

Waren Sie jemals mehreren Dienststellen gleichzeitig zugewiesen oder haben Sie in einem Schulzentrum an mehreren Schulformen gleichzeitig unterrichtet?

ja
nein

☐
☐

... weiter mit Frage 13



⇒ Bitte geben Sie in dieser Tabelle die Daten dieser "Mehrfachbeschäftigungen" an.

Nr.	Beginn		Ende		Anzahl der D.-stellen	Schulzentrum ja / nein	Einsatz am selben Tag ja / nein	Weg dazwischen Minuten
	Monat	Jahr	Monat	Jahr				
1								
2								
3								
4								

Hier können Sie kommentieren, falls Sie möchten.

Zu Mehrfacheinsatz Nr.____:

Bitte beurteilen Sie die folgende Aussage:

Ich habe meinen Mehrfacheinsatz / meine Mehrfacheinsätze als positive Herausforderung erlebt.

trifft
völlig zu

trifft überhaupt
nicht zu

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

13 Ist die Schule, an der Sie jetzt unterrichten, Ihre erste Dienststelle überhaupt?

nein
ja

☐
☐

Frage 13

... weiter mit Frage 16



⇒ Bitte geben Sie in dieser Tabelle die Daten zu Ihren verschiedenen Dienststellen in Staatsschulen an, von Ihrer ersten bis zu Ihrer jetzigen.

⇒ Wenn Sie Mehrfacheinsätze hatten: Bitte antworten Sie für die Schule, die Ihre Hauptdienststelle war.

Nr.	Beginn		Ende		Gründe des Wechsels dienst./priv.
	Monat	Jahr	Monat	Jahr	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

Wenn Sie damit die Liste Ihrer Dienststellen bereits abgearbeitet haben

... weiter mit Frage 14



⇒ Bitte vervollständigen Sie ggf. die Liste Ihrer staatlichen Dienststellen (bei Mehrfacheinsätzen: Ihrer Hauptdienststellen).

Nr.	Beginn		Ende		Gründe des Wechsels dienst./priv.
	Monat	Jahr	Monat	Jahr	
8					
9					
10					
11					
12					

D. Fragen zur Schule, an der Sie vor dieser unterrichtet haben

Frage 14

14 Bitte versetzen Sie sich in Gedanken in die Schule zurück, in der Sie vor Ihrer jetzigen als Lehrerin/ Lehrer tätig waren.

War Ihre Dienstbezeichnung damals anders?

Wenn ja, bitte angeben:

Wie lange brauchten Sie, um zu Ihrer Schule zu kommen? ⇒ Minuten ⇒

Wie kam es, daß Sie gerade an dieser Schule tätig waren?

Bitte geben Sie jetzt eine "Gesamtnote" für Ihr erstes halbes Jahr an dieser Schule

sehr erfreulich
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Waren Sie mit Ihrem Berufsleben dort insgesamt zufrieden?

sehr zufrieden
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Würden Sie sich insgesamt für die Zeit, in der Sie dort Lehrerin / Lehrer waren, als "zufrieden" bezeichnen?

ja
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Warum haben Sie diese Schule verlassen?

E. Fragen zu Ihrer ersten Stelle als Lehrerin/ Lehrer

15 Bitte denken Sie nun an Ihre erste Stelle als Lehrerin/ Lehrer zurück.

Ich habe eben über meine erste Stelle berichtet.

ja

nein

...weiter mit Frage 16



Warum bekamen Sie Ihre erste Stelle als Lehrerin/ Lehrer gerade an dieser Schule?

--

Bitte geben Sie jetzt eine "Gesamtnote" für Ihr erstes halbes Jahr an Ihrer ersten Schule.

sehr erfreulich
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

schrecklich

Waren Sie mit Ihrem Berufsleben an dieser Schule insgesamt zufrieden?

sehr zufrieden
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

überhaupt nicht zufrieden

Würden Sie sich insgesamt für die Zeit, in der Sie dort Lehrerin / Lehrer waren, als "zufrieden" bezeichnen?

ja
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

nein

Warum haben Sie diese Schule verlassen?

--

Sie haben nun schon die Gründe dargelegt, die Sie in drei verschiedene Staatsschulen geführt haben.

Bitte schätzen Sie nun folgende Aussage ein:

Was ich beim Schulwechsel erlebt habe, war eigentlich im großen und

trifft völlig zu
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

trifft überhaupt nicht zu

F. Überblick über Ihre Einsätze im Staatlichen Schuldienst

Frage 16

16 Wir möchten Sie bitten, uns zu Ihren verschiedenen (staatlichen) Dienststellen noch einige allgemeine Angaben zu machen:

Frage 16

Dienst- stelle	Bundesland (falls Ausland: Land)	Schulform	Klassenzahl der Schule insg. (etwa)	schwieriger Einzugsbereich ja / nein	Schulstandort ländlich / städtisch/ großstädt.
1					
2					
3					
4					
5					

Wenn Sie damit über alle Ihre staatlichen Dienststellen berichtet haben

... weiter mit Frage 17 ↴

Wenn nicht: Vervollständigen Sie bitte die Angaben über Ihre Dienststellen im Staatsdienst.

Dienst- stelle	Bundesland (falls Ausland: Land)	Schulform	Klassenzahl der Schule insg. (etwa)	schwieriger Einzugsbereich ja / nein	Schulstandort ländlich / städtisch/ großstädt.
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

17 Was führte Sie in die Schulen, an denen Sie gearbeitet haben?

Welche Gründe trafen jeweils für Sie zu?

⇒ Bitte ankreuzen ⇨

Frage 17

	Dienststelle Nr.			
	1	2	3	4
Ich war dieser Schule ohne speziellen Grund zugewiesen worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war auf meinen Antrag an diese Schule versetzt worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war auf Antrag Dritter an diese Schule versetzt worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir war jede Schule recht, wenn ich nur von meiner alten wegkam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte an dieser Schule unterrichten, weil sie als besonders gut galt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte an dieser Schule unterrichten, weil mich die Schulform reizte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte an dieser Schule unterrichten, weil sie für mich besonders günstig lag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war aus einem anderen Bundesland gekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war aus dem Ausland gekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mußte diese Stelle antreten, weil ich sonst die Möglichkeit verloren hätte, als Lehrerin/ Lehrer berufstätig zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte zwar nicht das Bundesland, aber meinen Wohnort gewechselt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lebenspartnerin/ mein Lebenspartner hatte sich beruflich verändert; das führte zum Wohnort- und Schulwechsel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hoffte auf eine Funktionsstelle an dieser Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bekam eine Funktionsstelle an dieser Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde gegen meinen Willen abgeordnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde abgeordnet und war damit einverstanden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte einen "Feuerwehr"-Vertrag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hier können Sie Ihre sonstigen Gründe kurz benennen.

zu Dienststelle Nr. ____:

Wenn Sie auf der Vorseite schon die Begründungen für alle Ihre Schulwechsel angegeben haben

... weiter mit Frage 18



Wenn nicht: Bitte vervollständigen Sie die Liste ihrer Schulwechsel-Begründungen.

⇒ Zutreffendes ankreuzen ☞

	Dienststelle Nr.							
	5	6	7	8	9	10	11	12
Ich war dieser Schule ohne speziellen Grund zugewiesen worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war auf meinen Antrag an diese Schule versetzt worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war auf Antrag Dritter an diese Schule versetzt worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir war jede Schule recht, wenn ich nur von meiner alten wegkam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte an dieser Schule unterrichten, weil sie als besonders gut galt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte an dieser Schule unterrichten, weil mich die Schulform reizte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte an dieser Schule unterrichten, weil sie für mich besonders günstig lag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war aus einem anderen Bundesland gekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war aus dem Ausland gekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mußte diese Stelle antreten, weil ich sonst die Möglichkeit verloren hätte, als Lehrerin / Lehrer berufstätig zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte zwar nicht das Bundesland, aber meinen Wohnort gewechselt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lebenspartnerin/ mein Lebenspartner hatte sich beruflich verändert; dies führte zum Wohnort- und Schulwechsel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hoffte auf eine Funktionsstelle an dieser Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bekam eine Funktionsstelle an dieser Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde gegen meinen Willen abgeordnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde abgeordnet und war damit einverstanden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte einen "Feuerwehr"-Vertrag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hier können Sie sonstige Gründe kurz benennen.

zu Dienststelle Nr. __:

G. Was könnte generell für oder gegen Schulwechsel sprechen?

Frage 18

18 Aus eigener Erfahrung oder durch Beobachtung von "Neuen" kennen Sie es: Wie ist einer Lehrkraft zumute, wenn sie eine neue Stelle antritt?

Welche Vor- bzw. Nachteile sehen Sie in Schulwechseln?

Sehen Sie Vorteile von Schulwechseln?

ja

nein

...weiter mit Frage 19



Dies sind die Haupt-Vorteile:

19 Sehen Sie Nachteile?

ja

nein

... weiter mit Frage 20



Dies sind die Haupt-Nachteile:

20 Wenn Sie Ihr Engagement als Lehrkraft mit dem anderer Kolleginnen und Kollegen vergleichen:

Würden Sie sich eher als Ausnahme bezeichnen
oder sind Sie ein "Normalfall"?

Ausnahme

"Normalfall"

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Frage 20

- 21 Nun sind Sie am Ende auch dieses Fragebogens angelangt. Weitere schriftliche Anfragen aus diesem Projekt werden nicht mehr an Sie herangetragen werden.

Allerdings würden wir Sie u.U. gerne noch für eine mündliche Befragung gewinnen.

Können Sie auch weiterhin Ihre Mitarbeit anbieten?

ja

☐

nein

☐

... weiter mit Frage 22



Bitte teilen Sie uns gegebenenfalls Ihre geänderte Adresse mit:

- 22 Möchten Sie Ihre Entscheidung kommentieren?

Frage 22

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit.